



ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013

Bereich Erwachsenenbildung
Zwischenbericht 2012

Evaluierung im Auftrag des BMUKK

ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013

Bereich Erwachsenenbildung
Zwischenbericht 2012
Evaluierung im Auftrag des BMUKK

**Mario Steiner
Gabriele Pessl
Elfriede Wagner
unter Mitarbeit von Johannes Karaszek**

Juni 2013

Kontakt:

Mag. Mario Steiner

☎: +43/1/599 91-219

email: msteiner@ihs.ac.at

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	9
1.1	Evaluationsansatz	10
1.2	LLL-Prinzipien	12
1.3	Die Entwicklung des Programms	20
2	Analytischer Überblick über Entwicklungsprojekte	22
2.1	Entwicklungsverbände im Rahmen von Instrument 1	26
3	Workshopergebnisse	34
3.1	Basisbildung	34
3.2	Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss.....	35
3.3	Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung	36
4	Analyse des TeilnehmerInnen-Monitorings: Qualifizierung	37
4.1	Gesamtzahl der TeilnehmerInnen	37
4.2	Struktur der TeilnehmerInnen	44
4.3	Teilnahmedauer	48
4.4	Erfolg und Abbruch.....	52
4.5	Zusammenfassende Betrachtungen	57
5	Analyse des TeilnehmerInnen-Monitorings: Bildungsberatung	59
5.1	Anzahl der beratenen Personen.....	60
5.2	Flächendeckende Beratung durch Instrument 2	64
5.3	Soziodemographische Struktur und benachteiligte Zielgruppen	68
5.4	Beratungssetting	78
5.5	Beratungsdauer	82
5.6	Zwischenresümee Bildungsberatungsmonitoring.....	84
6	Kostenanalyse	86
6.1	Verteilung der Fördermittel	87
6.2	Förderstruktur	89
6.3	Ausgabenanalyse.....	94
6.4	Zusammenfassung.....	98

7	Ergebnisse – Panelanalyse	100
7.1	Indexbildung	101
7.2	Problemausmaß zu Maßnahmenbeginn.....	103
7.3	Veränderungen im Laufe der Maßnahmenteilnahme	105
7.4	Entwicklung nach Maßnahmenende.....	110
7.5	Zusammenfassung	120
8	Schlussresümee	121
9	Literatur	123
10	Anhang	124
10.1	WS-Protokoll Basisbildung.....	124
10.2	WS-Protokoll HS-Abschlusskurse.....	138
10.3	WS-Protokoll BRP.....	154

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Operationalisierung der LLL-Prinzipien auf Basis Trägerbefragung & Konzeptanalyse	20
Tabelle 2: Benotung der Rahmenbedingungen.	25
Tabelle 3: Ersteintritte in ESF-Qualifizierungsmaßnahmen im Durchführungsverlauf.	37
Tabelle 4: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Instrumenten	38
Tabelle 5: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in der Basisbildung	39
Tabelle 6: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in DaZ-Kursen	39
Tabelle 7: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in HS-Kursen	39
Tabelle 8: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in der BRP	39
Tabelle 9: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in sonstigen Qualifizierungen	40
Tabelle 10: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in Train the Trainer Maßnahmen ..	40
Tabelle 11: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen im ESF-Gesamt	40
Tabelle 12: ESF-Eintritte nach Bundesländern	41
Tabelle 13: Teilnahmen nach Bundesländern und Angebotsarten	42
Tabelle 14: SOLL-IST-Vergleich der Teilnahme an BaB und HS nach Bundesländern	42
Tabelle 15: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Angebotsart und Träger	43
Tabelle 16: Verteilung nach Geschlecht	45
Tabelle 17: Altersverteilung der TeilnehmerInnen	45
Tabelle 18: Alter der TeilnehmerInnen nach Angebotsarten	45
Tabelle 19: Migrationshintergrund der TeilnehmerInnen	46
Tabelle 20: Bildungsnähe des Elternhauses nach Angebotsarten	47
Tabelle 21: Anteil mit Betreuungspflichten	47
Tabelle 22: Anteil mit Berufstätigkeit	48
Tabelle 23: Dauer der Teilnahme nach Instrumenten	48
Tabelle 24: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Migrationshintergrund in Tagen ..	49
Tabelle 25: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Geschlecht in Tagen	50
Tabelle 26: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Träger in Tagen	51
Tabelle 27: Maßnahmenerfolg nach Instrumenten	53
Tabelle 28: Maßnahmenerfolg nach Geschlecht	53
Tabelle 29: Prüfungserfolge und Abbrüche nach Angebotsarten und Geschlecht	54
Tabelle 30: Maßnahmenerfolg nach Migrationshintergrund	54
Tabelle 31: Prüfungserfolge und Abbrüche nach Angebotsarten und Migrationshintergrund	55
Tabelle 32: Maßnahmenerfolg in der Basisbildung nach Träger	56
Tabelle 33: Maßnahmenerfolg bei den HS-Kursen nach Träger	57
Tabelle 34: Beratungen (Instrument 1 und 2)	61
Tabelle 35: Teilnahmeunabhängige Beratung	62
Tabelle 36: Entwicklung der Beratungszahlen in Instrument 2 (Phasen 1 und 2)	64
Tabelle 37: Flächendeckung: Beratungen nach Bundesland	67
Tabelle 38: Geschlechtsverteilung nach Alter	70

Tabelle 39: Erwerbsstatus	70
Tabelle 40: Höchster Bildungsabschluss der Beratenen.....	72
Tabelle 41: Personen mit Benachteiligungen	76
Tabelle 42: Form der Beratung nach Schuljahr.....	78
Tabelle 43: Form der Beratung nach Geschlecht und Alter	79
Tabelle 44: Form der Beratung nach höchstem Bildungsabschluss	80
Tabelle 45: Form der Beratung nach Benachteiligungen	80
Tabelle 46: Ausschöpfung des Förderbudgets *)	87
Tabelle 47: Realisiertes Gesamtbudget *).....	89
Tabelle 48: Förderstruktur (Genehmigt) *) Phase 1	90
Tabelle 49: Förderstruktur (Genehmigt) *) Phase 2	91
Tabelle 50: Förderstruktur Kurse (Genehmigt) *) Phase 1	92
Tabelle 51: Förderstruktur Kurse (Genehmigt) *) Phase 2.....	93
Tabelle 52: Kostenanalyse (Ist) der ersten Projektphase *).....	95
Tabelle 53: Kostenanalyse (Ist) der zweiten Projektphase *).....	95
Tabelle 54: Kostenanalyse Kurse der ersten Projektphase *).....	96
Tabelle 55: Kostenanalyse Kurse der zweiten Projektphase *)	97
Tabelle 56: Bildung von Problemdimensionen im Überblick	102
Tabelle 57: Ausgangsproblemlagen soziodemographisch differenziert	103
Tabelle 58: Ausgangsproblemlagen nach Instrumenten	104
Tabelle 59: Ausgangsproblemlagen nach LLL-Typen	105
Tabelle 60: Veränderungen in den Problemdimensionen nach persönlichen Merkmalen	106
Tabelle 61: Veränderungen in den Problemdimensionen nach Instrumenten	107
Tabelle 62: Veränderungen in den Problemdimensionen nach LLL-Typen	108
Tabelle 63: Regressionsmodelle zur Erklärung der Veränderungen in den Problemdimensionen	109
Tabelle 64: Rückblickende Kursbewertung	112
Tabelle 65: Zufriedenheit mit der aktuellen Situation	112
Tabelle 66: Arbeitsmarkt-Status nach Dauer des Maßnahmenendes.....	113
Tabelle 67: Arbeitsmarktstatus nach Instrumenten	114
Tabelle 68: Arbeitsmarktstatus nach soziodemographischen Merkmalen	114
Tabelle 69: Art der Beschäftigung	115
Tabelle 70: Angst vor Jobverlust	115
Tabelle 71: Überqualifiziert für Tätigkeit im Job	116
Tabelle 72: Karrierechancen im Betrieb	116
Tabelle 73: Zufriedenheit mit Verdienst	117
Tabelle 74: Monatliches Nettoeinkommen aus Arbeit	117
Tabelle 75: Beteiligung an Weiterbildungen	118
Tabelle 76: Weiterbildungsmotivation.....	118
Tabelle 77: Weiterbildungsintensität.....	119
Tabelle 78: Zukunftsperspektiven nach soziodemographischen Merkmalen	119

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über die Evaluierung	11
Abbildung 2: Durchschnittliche Entwicklungsarbeiten pro Träger im Verband, Instrument 1.....	23
Abbildung 3: Träger, die ausschließlich entwickeln, in Relation zur Anzahl an Trägern im Projektverbund, Instrument 1.	24
Abbildung 4: Statements zum ESF-Programm.....	25
Abbildung 5: LLL-Prinzipien in den Entwicklungspartnerschaften	27
Abbildung 6: Netzwerkskizze der Entwicklungspartnerschaft 1.....	31
Abbildung 7: Netzwerkskizze der Entwicklungspartnerschaft 2.....	32
Abbildung 8: Netzwerkskizze der Entwicklungspartnerschaft 3.....	33
Abbildung 9: Beratene pro 1000 EinwohnerInnen	63
Abbildung 10: Anzahl der beratenen Personen in Instrument 2	65
Abbildung 11: Anzahl der beratenen Personen nach Bundesländern und Schuljahr ..	65
Abbildung 12: Anzahl der Individualberatungen, die länger als 15 Minuten dauern	66
Abbildung 13: Flächendeckung: Beratungen pro 1.000 EinwohnerInnen	68
Abbildung 14: Alter und Geschlecht der Beratenen	69
Abbildung 15: Erwerbsstatus nach Bundesland	71
Abbildung 16: Höchster Bildungsabschluss nach Geschlecht und Alter	73
Abbildung 17: Anteil der Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe (ohne Jugendliche unter 25 Jahre).....	73
Abbildung 18: Höchster Bildungsabschluss im Vergleich zur österreichischen Bevölkerung	74
Abbildung 19: Anteil der Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe nach Trägern, SJ 2011/12.....	75
Abbildung 20: Anteil der Beratenen mit einer oder mehreren Benachteiligungen	77
Abbildung 21: Beratene mit Migrationshintergrund	77
Abbildung 22: Topografie der Beratungsformen	81
Abbildung 23: Beratungsdauer.....	82
Abbildung 24: Beratungsdauer nach Beratungsform	83
Abbildung 25: Beratungsdauer nach Bundesland (nur Individualberatungen)	83
Abbildung 26: Verteilung der genehmigten Mittel *).....	88

1 Einleitung

Dieser Zwischenbericht ist der dritte von vier Berichten, die im Zuge der Evaluierung von ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung geplant sind.

Der erste Zwischenbericht (Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010) war zum einen darauf ausgerichtet, inhaltliche Grundlagen zu schaffen, um in Folge Erhebungsergebnisse einschätzen und evaluativ bewerten zu können. Methodisch umgesetzt wurde dies anhand von Literaturanalysen und ExpertInneninterviews sowie einer Policy- und Zielgruppenanalyse. Dieser erste Bericht wies zum anderen einen Schwerpunkt auf qualitativen Erhebungen und Analysen auf. Es wurden 11 Fallstudien bei Trägern der unterschiedlichen Instrumente und in diesem Rahmen 76 Interviews mit Projektleitungen, TrainerInnen bzw. BeraterInnen sowie TeilnehmerInnen durchgeführt. Die Evaluierungsdimensionen, die im Zuge des ersten Berichtes abgedeckt wurden, sind einerseits die Policy-Ebene, andererseits die Ebene der Umsetzung, die den Kernbereich der gegenständlichen Evaluierung bildet.

Der Fokus der Halbzeitbewertung (Steiner/Pessl/Wagner 2011) lag auf breit angelegten quantitativen Erhebungen und Analysen, deren Basis die im ersten Zwischenbericht dargestellten Ergebnisse von Literaturanalysen und ExpertInneninterviews sowie den Fallstudien bildeten. Mittels standardisierter Fragebögen wurden wiederum Projektleitungen, TrainerInnen und BeraterInnen sowie TeilnehmerInnen an Qualifizierungsmaßnahmen und BeratungskundInnen befragt. Während schwerpunktmäßig auch hier der große Bereich der Umsetzungsevaluierung das Thema war, wurden auch erste Analysen in Bezug auf die Wirksamkeit der Maßnahmen vorgenommen, die allerdings im dritten Zwischenbericht sowie im noch folgenden Endbericht noch ausführlicher diskutiert werden.

Der vorliegende dritte Zwischenbericht wird mit einem analytischen Überblick über die Entwicklungsprojekte eingeleitet (Kapitel 2). Damit steht die Ebene der Umsetzungs-evaluierung im Blickfeld. Die Frage im Fokus dabei lautet, inwiefern im Rahmen der Entwicklungsverbände ein Beitrag dazu geleistet wird, Angebote insbesondere für Bildungsbenachteiligte zu entwickeln.

Im Rahmen des Qualitätssicherungs-, Lern- und Disseminationsmoduls wurden im Jahr 2011 drei Workshops mit VertreterInnen aus Basisbildung, Hauptschulabschlusskursen und Kursen zur Vorbereitung auf die BRP durchgeführt. Die Ergebnisse aus den Workshops finden sich in Form ausführlicher Protokolle im Anhang (vgl. Kapitel 10), eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse in Kapitel 3.

Kapitel 4 bis 6 sind wie bereits in den beiden ersten Evaluierungsberichten der Analyse des TeilnehmerInnen-, Beratungs- und des Finanzmonitorings gewidmet. Das Ziel dabei ist, die quantitative Umsetzung des Programms in Relation zu den Zielwerten in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus wird inhaltlichen Fragen nachgegangen: Im Rahmen der Kostenanalysen ist dies u.a. die Frage, wieviele Mittel für welche Instrumente eingesetzt werden. Bezogen auf TeilnehmerInnen- und Beratungsmonitoring wird schließlich untersucht, ob die Nutzungsstruktur auch der Bedarfslage entspricht und es werden ebenso Schlussfolgerungen in Bezug auf die Interventionserfolge getroffen.

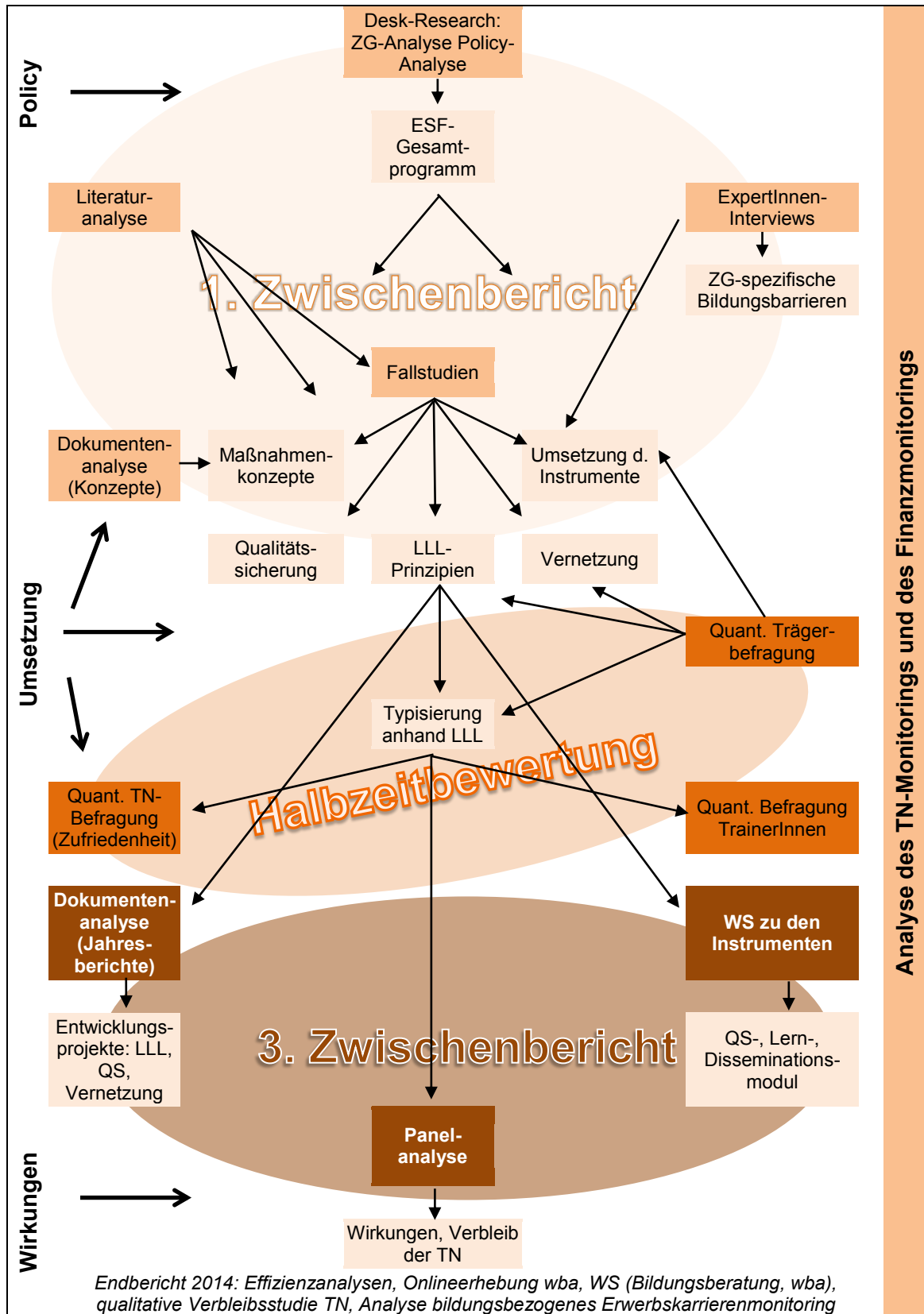
Der Bericht wird mit der Wirkungsanalyse auf Basis einer Panelerhebung abgeschlossen (Kapitel 7). Zielsetzung der Panelanalyse war es, die Wirkung der verschiedenen Maßnahmen und Instrumente im Rahmen des ESF-Programms zur Weiterbildung zu untersuchen, wobei das Hauptaugenmerk primär auf qualitative Wirkungsdimensionen gerichtet war.

1.1 Evaluationsansatz

Die Evaluierung von ESF im Bereich Erwachsenenbildung zeichnet sich durch einen holistischen Ansatz mit insgesamt 17 Modulen aus, in dem verschiedene Erhebungen und Analysen logisch aufeinander aufbauen und kombiniert werden. Abbildung 1 auf Seite 11 ist zu entnehmen, welche Erhebungen und Analysen dies sind, welche Fragestellungen und Themen damit bearbeitet werden, wie sie untereinander kombiniert wurden und in welche Evaluierungsberichte die Ergebnisse dabei jeweils einfließen bzw. eingeflossen sind.

Die inhaltliche Strukturierung der Evaluierung orientiert sich an den fünf Leitlinien zum lebensbegleitenden Lernen sowie Gender und Diversity, wie sie auch in die Programmplanung integriert wurden. Ein Kernstück der Evaluierung bildet somit die Typisierung der ESF-geförderten Angebote im Bereich Erwachsenenbildung. Dieser Schritt wurde im Rahmen der Halbzeitbewertung ausführlich dargestellt (vgl. Halbzeitbewertung 2011: 8-22). Die fünf LLL-Prinzipien fließen auch in den vorliegenden dritten Bericht ein: So wird im Zuge der Panelanalyse der Einfluss der jeweiligen Prinzipien auf die Wirkung der Intervention getestet. Darüber hinaus bildeten die Prinzipien des lebensbegleitenden Lernens in den Workshops mit den Trägern eine zentrale Diskussionsgrundlage, und auch der analytische Überblick über die Entwicklungsprojekte wird anhand dieser Prinzipien strukturiert.

Abbildung 1: Überblick über die Evaluierung



1.2 LLL-Prinzipien

Die Programmplanung für den Bereich Erwachsenenbildung im ESF basiert direkt auf der österreichischen LLL-Strategie, aber auch indirekt wird darauf Bezug genommen, indem der Anspruch verfolgt wird, Barrieren zum lebensbegleitenden Lernen abzubauen sowie zu einer Reduktion von Ungleichheit beizutragen, indem die Teilnahme am LLL zielgruppenspezifisch gefördert wird. Vor diesem Hintergrund ist die Evaluierung inhaltlich wesentlich an den fünf Prinzipien des lebensbegleitenden Lernens orientiert, wie sie im Zuge des Konsultationsprozesses konzipiert wurden. Dabei handelt es sich um:

- Lebensphasenorientierung
- Lernende in den Mittelpunkt stellen
- Kompetenzorientierung
- Lifelong Guidance
- Förderung der Teilnahme am LLL

Mit dem Beschluss der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ durch BMUKK, BMWF, BMASK und BMWFJ liegt seit 2011 ein neues Dokument vor, in dem sich die gewählten Begriffe im Vergleich zu früheren Dokumenten verändert haben. So werden darin nunmehr vier Grundprinzipien, fünf Leitlinien, zehn Aktionslinien und acht Schlüsselkompetenzen integriert. Mit diesem Sprachgebrauch handelt es sich bei den oben beschriebenen LLL-Prinzipien begrifflich um „Leitlinien“. Darüber hinaus werden diese inhaltlich recht rudimentär definiert, so etwa die Lebensphasenorientierung als „altersunabhängige und altersadäquate“ Ermöglichung von Bildungsprozessen (LLL-Strategie 2011, 9). Sowohl auf begrifflicher als auch auf inhaltlicher Ebene wird im vorliegenden dritten Zwischenbericht der ESF-Evaluierung auf die Vorgängerdokumente Bezug genommen¹, in denen die fünf LLL-Prinzipien bzw. Leitlinien sehr ausführlich dargestellt werden. Im Folgenden werden diese in Hinblick auf die ESF-geförderten Bildungsangebote beschrieben und es wird die Operationalisierung dargestellt, die für die Typisierung des Gesamtangebots an Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen des ESF zur Anwendung gekommen ist (Zwischenbericht 2010: 39-47).

Lebensphasenorientierung

„Lebenslanges Lernen zu ermöglichen bedeutet, sich an den einzelnen Menschen und deren zunehmend individualisierten und diversifizierten Lebensentwürfen bzw. Lernbiographien zu orientieren“ (BMUKK 2008:60). Dies impliziert eine Abkehr vom Konzept des „Normallebenslaufes“, dem gemäß auf die Ausbildungsphase eine durchgehende

¹ BMUKK 2008: Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien: BMUKK.

Donauuniversität Krems 2007: Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer fach einschlägigen ExpertInnengruppe, Krems: Donauuniversität.

Berufstätigkeit folgt. Diese Abkehr steht im Kontext gesellschaftlichen Wandels, der zu einer neuen und diversifizierten Verteilung von Bildungs- und Berufsphasen geführt hat. Mit der Lebensphasenorientierung wird daher die Politik aufgefordert, genau dieser gesellschaftlichen Realität gerecht zu werden und zu ermöglichen, dass „Bildungsprozesse altersunabhängig in jeder Phase des Lebenszyklus“ aufgenommen werden können und „ins Lernen (wieder-)eingestiegen“ werden kann (BMUKK 2008:60). Mit der Abkehr vom Konzept des „Normallebenslaufes“ ist auch verbunden, dass in der Perspektive der Lebensphasenorientierung alle Bildungs- und Berufsphasen eines Individuums als Kontinuum betrachtet werden, als „lebenslanger persönlicher Bildungs- und Entwicklungsprozess“ (vgl. BMUKK 2008:60; Donauuniversität 2007:10f).

Die Lebensphasenorientierung stellt bestimmte Anforderungen an Angebote in der Bildungslandschaft: „Strategien, Systeme und Strukturen des LLL müssen sich (...) an den Lebenssituationen, Schwerpunkten und Perspektiven der Individuen in unterschiedlichen Lebensphasen orientieren“ (Donauuniversität 2007:10). In diesem Sinne steht die Lebensphasenorientierung für einen Paradigmenwechsel weg von der Angebots- hin zur Bedarfs- und Bedürfnisorientierung. Es geht um eine Anpassung von Lehrplänen, Zugangs- und Berechtigungssystemen sowie organisatorischen Strukturen von Bildungsangeboten an genau jene Bedarfe und Bedürfnisse, die Individuen in ihren unterschiedlichsten Lebensphasen mitbringen (vgl. BMUKK 2008:60; Donauuniversität 2007:11).

Auf der Ebene der ESF-geförderten Projekte bedeutet dies, dass Träger jene Rahmenbedingungen bereitstellen, die eine jederzeitige Teilnahme am jeweiligen Bildungs- und Beratungsangebot ermöglichen bzw. fördern. Es soll gerade *nicht* von einer idealtypischen, einheitlichen „Normalbiografie“ ausgegangen, sondern die unterschiedlichen Bedürfnisse von Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen sollen ernst genommen werden. Das soll sich in der strukturellen Ausrichtung des Angebotes niederschlagen, wobei hier „bildungsferne Gruppen“ besonderer Aufmerksamkeit bedürfen, da in der Konstruktion eines „Normallebenslaufes“ gerade diese Gruppen benachteiligt worden sind oder umgekehrt, für die Konstruktion eines Normallebenslaufes gerade nicht die Lebensläufe von bildungsbenachteiligten Personen Modell gestanden haben (vgl. Donauuniversität 2007:11).

Um eine Abgrenzung von der Leitlinie „Lernende im Mittelpunkt“ zu erreichen, die ebenfalls den Paradigmenwechsel „von der Angebots- zur Bedürfnisorientierung“ beschreibt, fallen in der Evaluierung spezifisch *strukturelle* Rahmenbedingungen in die Lebensphasenorientierung, nicht aber Lerninhalte oder Didaktik, die genauso bedürfnisorientiert ausgestaltet werden können. Wenn beispielsweise argumentiert wird, dass Jugendliche einer starken Strukturierung bedürfen, weswegen ein jugendgerechtes Bildungsangebot täglich über mehrere Stunden stattfinden soll, zeigt sich hier eine Bedürfnisorientierung. Als „jugendgerechtes“ Angebot könnte es damit als „lebensphasenorientiert“ aufgefasst werden – eine solche Herangehensweise ist für den vorliegenden Bericht jedoch nicht der Fall. Denn ein Angebot, wie das oben angesprochene, basiert auf didaktischen Überlegungen, es geht

nicht um seine strukturellen Rahmenbedingungen. Es findet daher seinen Platz in der nächsten Leitlinie „Lernende im Mittelpunkt“. Wenn hingegen ein Angebot von distance-learning² damit argumentiert wird, dass daran auch berufstätige Jugendliche teilnehmen können sollen, stünde es unter der Lebensphasenorientierung.

Als Strategien zur Umsetzung der Lebensphasenorientierung werden in der LLL-Strategie die Modularisierung des Bildungsangebotes, die Möglichkeit, Teilabschlüsse zu erwerben oder das Zeit-Geben für Bildungsprozesse empfohlen (vgl. Donauuniversität 2007:11f). Neben der Modularisierung fällt auch ein flexibler Einstieg in das Bildungsangebot unter die Leitlinie „Lebensphasenorientierung“. Kurszeiten oder -orte können ebenfalls lebensphasenorientiert sein oder nicht: Werden Überlegungen zu spezifischen Bedürfnissen der Zielgruppen angestellt und wird diesen Rechnung getragen? Gibt es ein Standardangebot mit Kurszeiten von 8-12 Uhr oder unterschiedliche Angebote vormittags, nachmittags oder abends? Ob ein Kinderbetreuungsangebot vor Ort verfügbar ist oder nicht, kann ebenso über die Möglichkeit einer Teilnahme von Personen mit Betreuungspflichten entscheiden. Inwieweit richten die Träger ihre Angebote (auch implizit) auf eine standardisierte TeilnehmerIn bzw. KundIn mit Normallebenslauf aus oder nehmen stattdessen die Aufforderung ernst, jene Rahmenbedingungen bereit zu stellen, unter denen Menschen in unterschiedlichsten Lebensphasen mit ihren spezifischen Bedarfen und Bedürfnissen Platz haben.

Lernende im Mittelpunkt

„Die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen bedeutet, dass der Blick auf das Bildungssystem und die Bildungsprozesse in der Arbeitswelt konsequent aus der Perspektive der Lernenden erfolgt und nicht aus der Sicht gewachsener institutioneller oder organisatorischer Strukturen“ (BMUKK 2008:64). Eine Zielsetzung ist, wie schon unter der Leitlinie Lebensphasenorientierung definiert, dass jedes Individuum die Möglichkeit haben soll, in jeder Lebensphase Lern- und Bildungsprozesse aufzugreifen bzw. in sie einzutreten (Donauuniversität 2007:12).

Anders als bei der Lebensphasenorientierung geht es hierbei weniger um strukturelle Rahmenbedingungen, die eine Inanspruchnahme von Angeboten in unterschiedlichsten Lebensphasen prinzipiell möglich machen sollen, sondern um die *inhaltliche, methodisch-didaktische Gestaltung von Lernangeboten bzw. von Lernsettings*, die die Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Wenn eingangs davon die Rede war, die Perspektive der Lernenden einzunehmen anstatt Bildungssystem und Bildungsprozesse aus dem Blickwinkel von Institutionen zu betrachten, ist das auch in Bezug auf bildungsbenachteiligte Personen relevant: Denn in Hinblick auf diese Zielgruppe ist zu beachten, wie schon im Rahmen von

² Unter distance learning wird Unterricht verstanden, der durch Kommunikationsmedien (Computer, Video, Telefon usw.) vermittelt wird.

Lebensphasenorientierung angedacht, dass die Einnahme eines institutionellen Blickwinkels an der Konstruktion einer/eines bestimmten Lernenden beteiligt ist: Einer/eines solchen, die/der (nachträglich) erst wieder in den Mittelpunkt gestellt werden muss. Wie schon ein normiert gedachter Lebenslauf (siehe Lebensphasenorientierung) eher jene Gruppen ausschließt, deren „Bildungsferne“ zur Debatte steht.

Lernende in den Mittelpunkt stellen wird von einem neuen Selbstverständnis der Lehrenden als „learning facilitators“ begleitet. „Ihre Aufgabe liegt in der Förderung des kritischen und selbständigen Denkens der Lernenden und in der Unterstützung in ihrer Selbstverantwortung“ (Donauuniversität 2007:14). Insofern ist die Rolle der Lehrenden in der Evaluierung von großer Bedeutung und wird dahingehend untersucht, inwiefern Lehrende als „ErmöglicherInnen von Lernen“, wie mit der Leitlinie gefordert, vorgesehen sind: Folgen sie einem ganzheitlichen Ansatz und differenzieren sie nach besonderen Begabungen bzw. Bedürfnissen? Fördern sie selbständiges und kritisches Denken? Gelten sie als die einzige Wissensquelle oder sollen die Lernenden auch voneinander lernen? Sind sie TrainerInnen, LehrerInnen, LernprozessbegleiterInnen? Ist es ihre Aufgabe, Lernen zu ermöglichen oder, Fehler zu sanktionieren?

Stellt ein Angebot die Lernenden in den Mittelpunkt, zeigt sich dies auch in der Rolle, die den Lernenden zukommt. Entsprechend wurden die ESF-geförderten Angebote auch dahingehend untersucht, welche Rolle darin die Lernenden spielen. Wiederum geht es um die Forderung aus der Leitlinie, dass Individuen sich Ziele setzen, Verantwortung für sich übernehmen und ihr Leben aktiv gestalten können sollen (s.o.). Auf der Ebene der Rolle der Lernenden stehen dabei Fragen im Hintergrund wie: Wie werden die Lernenden gesehen? Stehen ihre Lernprozesse im Vordergrund? Finden ihre Kompetenzen Berücksichtigung oder gilt es bloß, Schwächen auszumerzen? Lernende in den Mittelpunkt zu stellen bedeutet auch, positive und motivierende Feedbacksysteme einzusetzen, anstatt Leistungen defizitorientiert zu beurteilen (vgl. BMUKK 2008:65).

Die Perspektiven der Lernenden konsequent in den Mittelpunkt zu rücken bedeutet auf der Ebene von Lerninhalten schließlich, dass diese an der Lebenswelt der Lernenden anknüpfen. Materialien oder Themen weisen einen Lebensweltbezug auf, wenn sie die Lernenden in den Mittelpunkt stellen.

Lifelong Guidance

„Lifelong Guidance unterstützt Menschen darin, jene Kompetenzen zu stärken, die sie befähigen, eigene Ziele zu definieren, attraktive Entwicklungswege zu erkennen, Alternativen abzuwägen, Entscheidungen vorzubereiten, diese bewusst zu treffen und deren Konsequenzen zu reflektieren“ (BMUKK 2008:70). Während auch mit den Lernenden im Mittelpunkt ein recht ähnliches Ziel verfolgt und durch eine spezifische Gestaltung der Lernangebote selbst erreicht werden soll, wird mit Lifelong Guidance der Akzent auf die

kontinuierliche Unterstützung und Begleitung der Menschen in Hinblick auf ihre Bildungswegsentscheidungen gesetzt. Daher drückt diese Leitlinie die große gesellschaftliche Bedeutung von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf bzw. dem Bildungskoaching oder -mentoring aus (vgl. Donauuniversität 2007:14).

Auf einer strukturellen Ebene fordert die Leitlinie Lifelong Guidance dazu auf, Beratung niederschwellig, unabhängig und anbieterübergreifend anzubieten. Besonderes Augenmerk soll wiederum auf „bildungsferne“ bzw. benachteiligte Gruppen gelegt werden und Übergangsphasen bzw. Schnittstellen in den Lebensverläufen der Individuen stellen einen besonderen Schwerpunkt der Beratungsprozesse dar. Auch eine stärkere Verschränkung von unterschiedlichen Formen der Beratung sowie eine weitere Professionalisierung der BeraterInnen sind einige der Forderungen, die unter dieser Leitlinie genannt werden (vgl. BMUKK 2008:70; Donauuniversität 2007:14).

In der LLL-Strategie werden spezifische Mittel und Wege definiert, um das unter Guidance definierte Ziel zu erreichen: Jene Kompetenzen der Lernenden bzw. Beratenen zu stärken, die zu einem bewussten, selbstbefähigten Umgang mit den eigenen Bildungswegsentscheidungen führen sollen (Definition s.o.), bzw. die Lernenden und Beratenen in ihrer Selbstreflexion und Lebensplanung zu unterstützen:

- Lernen lernen, Lernfähigkeit entwickeln
 - Selbstreflexion hinsichtlich eigener erworbener Fertigkeiten üben
 - Potenzial der Lernenden erheben, Orientierungshilfe am Bildungsmarkt bieten
 - Fokus auf Prozessorientierung und begleitender Beratung
- (vgl. BMUKK 2008:71; Donauuniversität 2007:14f)

Unter der Leitlinie Guidance sind so unterschiedliche Aspekte wie „die Freude durch Lernen und beim Lernen (...) vermitteln“ (BMUKK 2008:72), „anbieterübergreifende Beratung anbieten“ oder „Potenzialerhebung“ versammelt. Im Zusammenhang mit den ESF-geförderten Bildungs- und Beratungsangeboten stehen daher Bildungsinformations- und Bildungsberatungsservices und Bildungsprozesse zur Debatte, wenn es um Lifelong Guidance geht. Guidance meint dabei einerseits „Empowerment“ im Sinne von „*Hilfe zur Selbsthilfe*“ bzw. umfassender Unterstützung der Lernenden bzw. Beratenen dazu; andererseits geht es im Sinne von Beratung darum, *den Teilnehmenden eine Orientierungshilfe zu bieten* (vgl. Donauuniversität 2007:14f). Clearing-Maßnahmen, die dazu führen sollen, den Ausgangspunkt für Beratungs- bzw. Bildungsprozesse festzustellen, fallen ebenso darunter.

Neben berufs- und bildungsbezogener Unterstützung und Begleitung spielen soziale Aspekte eine wichtige Rolle: Nachdem mit der Leitlinie Lifelong Guidance das Ziel verfolgt wird, Menschen zu „empowern“ und der Prozess dabei im Mittelpunkt steht, kann eine sozialpädagogische Begleitung in einem Bildungsangebot daher genauso unter der

Perspektive Guidance betrachtet werden wie Angebote zum Lernen lernen oder die Zusammenarbeit mit externen Stellen, die sich mit zielgruppenspezifischen Bedürfnissen oder Benachteiligungen befassen (z.B. im Rahmen von Sozialarbeit).

Kompetenz- und Stärkenorientierung

Ein Ausgangspunkt dieser Leitlinie ist, dass es einer Strategie zur Implementierung des LLL gelingen muss, Mechanismen zu finden, um an den „unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden“ anzuknüpfen (BMUKK 2008:75; Donauuniversität 2007:16). Es ist im Kontext gesellschaftlichen Wandels immer weniger möglich, sich ein Wissen auf Vorrat anzueignen, das sozusagen ein Leben lang „gültig“ ist. Stattdessen soll die Perspektive auf lebenslange Kompetenzentwicklung gerichtet werden (vgl. Donauuniversität 2007:16). Die nötigen Reformwege werden auf einer bildungspolitischen Ebene im Zusammenhang mit dem Europäischen bzw. dem Nationalen Qualifikationsrahmen (EQR/NQR) besprochen, wo es, kurz ausgedrückt, darum geht, Qualifikationen in Kompetenzen zu übersetzen. Kompetenz verweist auf „[...] die Fähigkeit des Individuums [...], Wissen und Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten selbstgesteuert anzuwenden“ (BMUKK 2008:75). Kompetenz ist also übertragbar, multifunktional, d.h. geeignet dafür, unterschiedliche Ziele zu erreichen oder Probleme zu lösen und enthält in der Definition auch den Begriff „selbstgesteuert“. Das bedeutet, es geht bei Kompetenz um mehr als ein „Wissen“ oder eine einzelne „Fertigkeit“, sondern um ein Bündel an Wissen-Fähigkeiten-Fertigkeiten, das immer auch einen reflexiven Schritt zu eben diesem Wissen, den Fähigkeiten und Fertigkeiten einschließt (vgl. Donauuniversität 2007:16, zu weiteren Herangehensweisen an den Begriff Kompetenz vgl. EK 2005b; OECD 2005).

In der LLL-Strategie wird im Rahmen der Kompetenzorientierung die Empfehlung ausgesprochen, „Kompetenzportfolioinstrumente zur Anerkennung von insbesondere informell erworbenem Wissen und Fähigkeiten“ zu entwickeln (Donauuniversität 2007:17) bzw. anzuwenden, Bildungspässe einzuführen, welche die individuelle Weiterbildungsmaßnahmen dokumentieren oder, den Kompetenzaufbau der Individuen zu stärken (vgl. BMUKK 2008:75). Mit dem Einsatz von Kompetenzfeststellungsinstrumenten werden unterschiedliche Ansprüche verknüpft:

- Kompetenzorientiert bedeutet, nicht-formales, informelles Lernen, Erfahrungslernen und soziale Kompetenzen sichtbar zu machen,
- Kompetenzen nach außen sichtbar zu machen und
- sich der eigenen Kompetenzen bewusst zu werden (eigene Standortbestimmung) (vgl. Donauuniversität 2007:16f).

Auf der Ebene der ESF-geförderten Angebote geht es dabei um alles, was in den Bereich „Feststellung und Anerkennung zuvor (informell) erworbener Kompetenzen“ fällt: Portfolios, Kompetenzcheck, Pässe ... Neben jenen Verfahren, die eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen anstreben, sollen auch „traditionelle Verfahren“ nicht aus den

Augen verloren werden, um die Anerkennung von Abschlüssen oder Zusatzprüfungen, sprich formalen Qualifikationen, zu erreichen. Dies ist ein wichtiger Faktor in dem Bemühen, Übergänge zu öffnen und damit die horizontale und vertikale Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen (vgl. Donauuniversität 2007:17f).

Was eingangs auf einer Makroebene als das Anliegen definiert wurde, an den unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden anzuschließen, findet sich auf Ebene der ESF-geförderten Projekte im Sinne von Kompetenzorientierung als Orientierung an bzw. Berücksichtigung von Kompetenzen und Wissen der Teilnehmenden wieder: Inwieweit werden deren Kompetenzen und Wissen gesehen, inwieweit fließen sie in das Lernsetting ein (Teilnehmende auch als ExpertInnen? Sollen sie voneinander lernen?)? Hier zeigen sich Überschneidungsbereiche mit bestimmten Aspekten der Leitlinie Lernende im Mittelpunkt, was sich daraus erklärt, dass ein bestimmtes Rollenverständnis der Lernenden genau damit zu tun hat, inwieweit diese als kompetent betrachtet und ihre Kompetenzen auch berücksichtigt werden.

Förderung der Teilnahme am LLL

Den Hintergrund zur 5. Leitlinie des LLL bildet der in den beiden Dokumenten zur LLL-Strategie genannte Umstand, dass in Österreich der Wunsch nach Bildung höher ist als die tatsächliche Teilnahme am LLL. Kernaussage der „Förderung der Teilnahme am LLL“ ist dementsprechend, dass alle Barrieren identifiziert und abgebaut werden müssen, die einer Teilnahme am LLL entgegenstehen (vgl. BMUKK 2008:79; Donauuniversität 2007:18). Dazu zählen

- Lernbarrieren (z.B. negative Schulerfahrungen, mangelnde Lernkompetenzen)
- Soziale und wirtschaftliche Barrieren
- Informationsdefizite

Es gilt daher, Bildungsangebote attraktiv zu gestalten, die individuelle Lernmotivation zu fördern sowie unterstützende Maßnahmen anzubieten. Daneben fällt in den Aufgabenbereich der Förderung der Teilnahme am LLL, die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungssegmenten zu gewährleisten, was auch schon eine Forderung in Bezug auf die Kompetenzorientierung war (vgl. BMUKK 2008:79). Dazu werden in der LLL-Strategie zahlreiche Ziele genannt, die von der Stärkung von Lernmotivation, dem Aufbau der „Lernenden Regionen“ bis zur Förderung des „Flexicurity-Prinzips“ reichen (vgl. BMUKK 2008:79f).

Die vom ESF-geförderten Bildungs- und Beratungsmaßnahmen tragen, von einer Makroebene aus betrachtet, per se einen Beitrag dazu bei, die Teilnahme am LLL zu fördern (wie sie auch in einer gewissen Hinsicht per se lebensphasenorientiert sind) (vgl. BMUKK 2008:81). In der Evaluierung ging es daher nicht darum, dies prinzipiell in Frage zu stellen,

sondern danach zu fragen, inwieweit sich die einzelnen Projekte dabei unterscheiden. Die Unterschiede in Bezug auf die Förderung der Teilnahme am LLL beziehen sich auf entsprechende Unterstützung einer Inanspruchnahme der eigenen sowie weiterführender Bildungsangebote: Was wird von Angebotsseite geplant, um dem Umstand von Bildungsbenachteiligung (verstanden als Barrieren die einer Weiterbildung entgegenstehen) Rechnung zu tragen? Hier wird nochmals der Fokus auf das Angebot als gesamtes gelegt: In welchem Ausmaß werden z.B. bestimmte Personen aufgrund selektiver Zugangsbedingungen überhaupt zu Teilnehmenden an den Angeboten? In welchem Ausmaß finden über positive Diskriminierung welche Zielgruppen Zugang? In welchem Ausmaß wird eine Durchlässigkeit zwischen einzelnen Maßnahmen aktiv gefördert, indem es konzeptuell vorgesehen ist, dass TeilnehmerInnen verschiedene Angebote durchlaufen?

Typisierung der ESF-geförderten Bildungsangebote

Auf Basis mehrerer Erhebungs- und Analyseschritte wurden alle ESF-geförderten Qualifizierungsprojekte anhand von Kriterien, die aus den fünf LLL-Prinzipien abgeleitet wurden, einer Typisierung unterzogen (Halbzeitbewertung 2011: 8-22). Zu Beginn wurden die im Rahmen der Fallstudien geführten Interviews in Hinblick auf die LLL-Prinzipien analysiert und in einem weiteren Schritt anhand dieser fünf Dimensionen miteinander kontrastiert. Dies war die Grundlage für die Typenbildung. Um alle Bildungsangebote den daraus entwickelten Typen zuzuordnen, wurden zwei empirische Grundlagen herangezogen. Dies war auf der einen Seite die quantitative Befragung aller Träger, in der auch der Frage nachgegangen wurde, inwieweit die Umsetzung der einzelnen Projekte unter Einbindung der LLL-Prinzipien erfolgt. Auf der anderen Seite wurde die Gesamtheit der entsprechenden Projektkonzepte herangezogen, die ebenfalls in Hinblick auf die LLL-Prinzipien analysiert wurden. Durch die Verschränkung von zwei empirischen Grundlagen – LLL-Prinzipien auf konzeptioneller Ebene sowie auf Ebene der Umsetzung durch die Träger – war es möglich, die Validität der angestrebten Typisierung zu erhöhen. In die genannte Typisierung fließen auch nur diejenigen Indikatoren ein, die für beide Datengrundlagen vorhanden sind. Wird in Folge von den fünf LLL-Prinzipien die Rede sein, kommt dabei genau jene Operationalisierung zur Anwendung, wie sie in der folgenden **Error! Reference source not found.** dargestellt ist.

Tabelle 1: Operationalisierung der LLL-Prinzipien auf Basis Trägerbefragung & Konzeptanalyse

Lernende im Mittelpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltorientierung • individualisierte und bedürfnisorientierte Didaktik
Kompetenz und Stärkenorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau des Angebotes auf den Stärken der TeilnehmerInnen • Kompetenzfeststellungsverfahren • Förderung sozialer/personaler Kompetenzen der TeilnehmerInnen
Lifelong Guidance	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot an sozialpädagogischer Unterstützung • kontinuierliche/begleitende Bildungs- u. Berufsberatung • Outplacementmaßnahmen • Hilfe zur Selbsthilfe als zentraler Ansatz
Förderung d. Teilnahme am LLL	<ul style="list-style-type: none"> • Höhe von Kurskosten • zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit • positive Diskriminierung bes. Benachteiligter bei der Aufnahme

Darstellung: IHS.

1.3 Die Entwicklung des Programms

Mit dem Erwachsenenbildungsprogramm im ESF Beschäftigung wird ein weites Spektrum an Vorhaben aufgegriffen, thematischen Schwerpunkt bildet die Bekämpfung von Benachteiligungen in unterschiedlichen Ausprägungen (vgl. Zwischenbericht 2010: 10-27; BMASK 2009: 94). In den Vordergrund treten benachteiligte Personen als Zielgruppe, denen eine große Bandbreite an Qualifizierungsmaßnahmen und Beratungsdienstleistungen angeboten wird. Im Rahmen der ersten Programmphase (2007-2010) wurden 19 Projektverbünde gefördert, die in Summe 125 Einzelprojekte durchführten. Die Projektverbünde bzw. die einzelnen Projekte bewegen sich auf fünf Instrumentenschienen:

- 1.1 Basisbildung, Hauptschulabschluss, Zugang zur höherer Bildung (Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung)
- 1.2 Basisbildung für Migrantinnen
- 1.3 Qualifizierung von Frauen
- 2.1 Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf
- 3.1 Kompetenzzentrum für Erwachsene

Dabei liegt der Schwerpunkt auf Instrument 1.1, das über die Hälfte der Budgetmittel auf sich vereint. Mit dem Wechsel in die zweite Förderphase (2010-2013) zeichnen sich einige Veränderungen im Gesamtprogramm ab: Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung werden nicht mehr im Rahmen des ESF, sondern national gefördert. Die Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und Angebote der Basisbildung (Instrument 1.1) sowie die Instrumente 1.2 und 1.3 wurden großteils auch in der zweiten Phase von denselben Trägern bis zum Jahr 2012 weitergeführt. Mit Beginn desselben Jahres wurde ein neuer Förderschwerpunkt in die Programmschiene 1.2 eingebettet. 2011 wurde zur Einrichtung von Entwicklungs- und anwendungsorientierten Forschungsprojekten sowie

Projekten zum Transfer und zur Dissemination von Modellen aufgerufen, die den Bereich Basisbildung betreffen, wobei Menschen unterschiedlicher ethnischer und sozialer Herkunft sowie das Thema „Migration in der Erwachsenenbildung“ adressiert werden.

Ab 2010 sind strukturelle Veränderungen auch im Instrument 2.1 festzustellen. Die beiden Bildungsberatungsverbände aus der ersten Förderphase wurden in acht Beratungsnetzwerke (in allen Bundesländern bis auf das Burgenland) übergeführt.

Das Instrument 3.1 wird auch in der zweiten Förderphase ohne substanzielle Änderungen weiter geführt.

Auch für die Evaluierung des Programms bringt diese Entwicklung gewisse Änderungen mit sich. So wurden zum Teil Erhebungs- und Analysemodule entsprechend des Wegfalls der BRP aus der ESF-Förderung zeitlich umgereiht. Analog dazu wurde ein Modul zur Selektion beim Eintritt in die Maßnahmen zugunsten einer intensiveren, auch qualitativen, Wirkungsanalyse abgeändert, die in den Endbericht einfließen wird. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die neuen Entwicklungsprojekte in der Instrumentenschiene 1.2 den Evaluierungsauftrag, der auf Basis der Programmplanung 2007 konzipiert wurde, überschreiten.

2 Analytischer Überblick über Entwicklungsprojekte

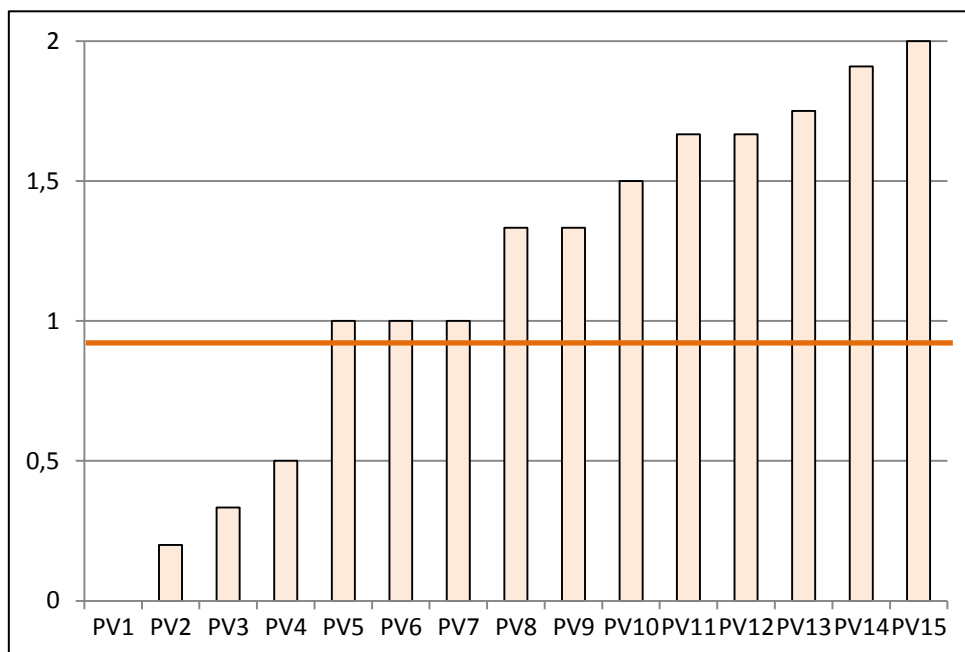
Für ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung werden im Operationellen Programm „Professionalisierung“ und „Qualitätsentwicklung“ als strategische Zielsetzungen festgehalten (vgl. BMASK 2009: 93). Indem diese beiden Aspekte in der Programmplanung verankert sind, folgt der Bereich Erwachsenenbildung im ESF einem vergleichsweise breiten Ansatz gegenüber den anderen Schwerpunkten (vgl. Zwischenbericht 2010: 16). Damit werden partiell auch systemverbessernde Ansätze integriert, wie dies im ESF insgesamt auch angeregt wird. Jeweils 2,5% der Budgetmittel aus den fünf Schwerpunkten von ESF-Beschäftigung sind für „innovative Maßnahmen und Projekte“ vorgesehen bzw. können ehemalige Equal-Projekte nun im ESF-Kontext weitergeführt werden, sofern sie im budgetären Rahmen bleiben.

Bezüglich Qualitätsentwicklung, Professionalisierung und Innovation sind im Schwerpunkt 4 im Bereich Erwachsenenbildung zum einen die beiden Instrumente 2 und 3 zu sehen. Mit dem Instrument 2 geht es um die Etablierung von anbieterübergreifenden Beratungsstrukturen und damit um einen Beitrag zur Umsetzung der LLG-Strategie. Die Zielsetzung ist, niederschwellige Angebote der Bildungsberatung in allen Bundesländern zu verankern und dabei wird auch die Entwicklung von überinstitutionellen Qualitätsstandards festgehalten (vgl. BMASK 2009: 96; 107). Im Rahmen von Instrument 3 stehen die Professionalisierung der Erwachsenenbildung und deren nachhaltige Verankerung im Zuge der Weiterbildungsakademie im Zentrum. Diese beiden Instrumente wurden bereits auf qualitativer Ebene analysiert und die Beratungsverbände aus Instrument 2 wurden darüber hinaus in zahlreiche quantitative Erhebungen und Analysen einbezogen und in der Halbzeitbewertung dargestellt (Befragung von BeraterInnen, KundInnen und Trägern, Monitoringanalysen, vgl. Zwischenbericht 2010, Halbzeitbewertung 2011). Was die Weiterbildungsakademie betrifft, ist für die kommende Evaluierungsphase eine quantitative Erhebung unter TeilnehmerInnen vorgesehen.

Neben diesen beiden Instrumenten 2 und 3 kommen auch Träger innerhalb von Instrument 1 den Zielsetzungen von Innovation, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen nach. Diejenigen Träger, die innerhalb dieses Instruments hauptsächlich in der Qualifizierung (oder Beratung) tätig sind, beschränken sich nämlich keineswegs auf diese Tätigkeiten. Mehr als die Hälfte der entsprechenden Konzepte enthält Entwicklungsarbeiten. Insbesondere werden Konzepte oder Materialien entwickelt sowie Maßnahmen im Bereich der Professionalisierung von TrainerInnen und BeraterInnen (Train-the-Trainer-Angebote) entwickelt bzw. umgesetzt (Zwischenbericht 2010: 100). Wird die Relation an Entwicklungen (im Sinne eigens entwickelter Gegenstände wie Curricula, Train-the-Trainer-Lehrgänge u.v.m.) zur Anzahl der Träger im Projektverbund berechnet zeigt sich, dass jene Projektverbünde die Ausnahme darstellen, in denen überhaupt keine Entwicklungen umgesetzt werden. Für acht von 15 Projektverbünden ist festzuhalten, dass

hier im Durchschnitt mehr als ein Entwicklungsprodukt pro Träger erarbeitet wird, über alle Projektverbünde werden im Durchschnitt 1,2 Entwicklungen pro Träger umgesetzt.

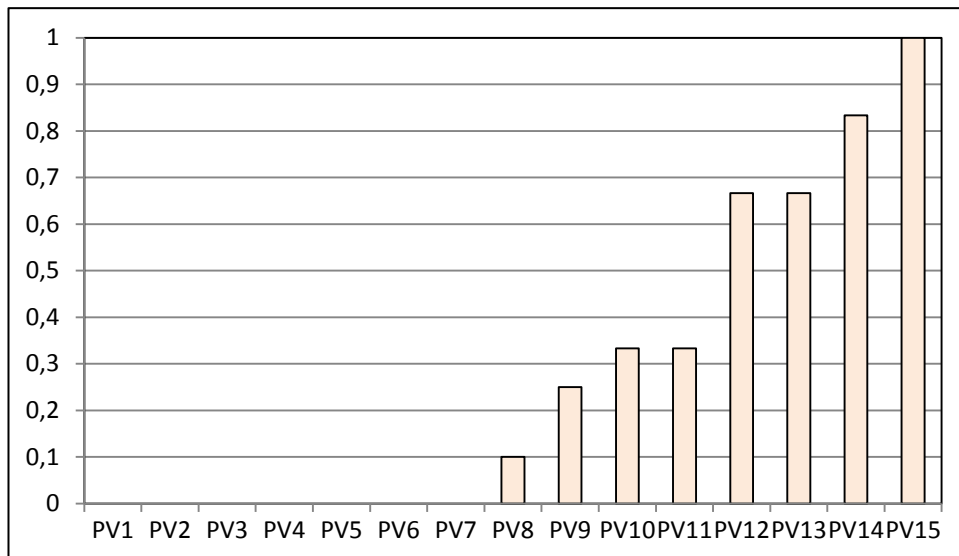
Abbildung 2: Durchschnittliche Entwicklungsarbeiten pro Träger im Verband, Instrument 1.



Quelle: Projektanträge, Berechnungen IHS.

Weiters zeigt ein Blick auf die Struktur von Instrument 1, dass in acht von 15 Projektverbünden jeweils mindestens ein Träger *ausschließlich* Entwicklungsarbeiten umsetzt. Es werden Studien erstellt, Konzepte entwickelt oder Qualitätsentwicklung auf Verbundebene betrieben. Am rechten Ende der Skala findet sich ein Projektverbund, wo jeder beteiligte Träger ausschließlich entwickelt.

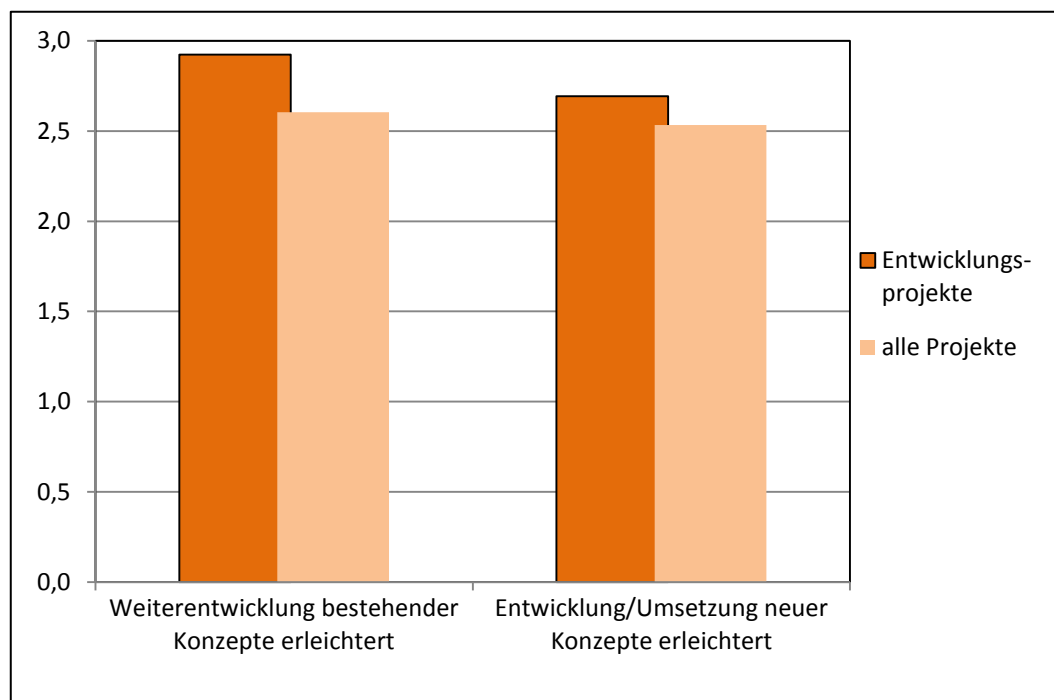
Abbildung 3: Träger, die ausschließlich entwickeln, in Relation zur Anzahl an Trägern im Projektverbund, Instrument 1.



Quelle: Projektanträge, Berechnungen IHS.

Über alle drei Instrumente des ESF-geförderten Angebots im Bereich Erwachsenenbildung ist somit ein Grundstein für Innovation und Qualitätsentwicklung bzw. Professionalisierung gelegt (vgl. auch Zwischenbericht 2010: 81f). Die ESF-spezifischen Rahmenbedingungen werden in diesem Zusammenhang von den Trägern auch durchwegs positiv wahrgenommen, wie die Trägerbefragung zeigt (vgl. Halbzeitbewertung 2011: 56-64). Insbesondere die Möglichkeit, bestehende Konzepte weiter bzw. neue Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, wurde aus Sicht der Träger, und zwar aller Instrumente, durch das ESF-Programm erleichtert. Dies trifft in noch höherem Ausmaß für jene Träger zu, die ausschließlich solche Aufgaben übernehmen und nicht parallel dazu in Qualifizierung oder Beratung tätig sind.

Abbildung 4: Statements zum ESF-Programm.



Quelle: IHS Trägerbefragung.
0=trifft nicht zu, 3=trifft sehr zu.

Träger von Entwicklungsprojekten sind weiters etwas zufriedener mit den Rahmenbedingungen, was Ausschreibung, Vertrag und Finanzen betrifft, jedoch etwas weniger zufrieden mit der Stützstruktur als der Gesamtdurchschnitt.

Tabelle 2: Benotung der Rahmenbedingungen.

Zufriedenheit	Entwicklungsprojekte	Gesamtdurchschnitt
Ausschreibung	2,4	2,7
Vertrag	1,9	2,1
Finanzen	2,3	2,5
Stützstruktur	2,8	2,4
Gesamtzufriedenheit	2,3	2,4

Quelle: IHS Trägerbefragung.
Skala: Schulnoten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im ESF-geförderten Spektrum Grundlagen für Innovation, Qualitätsentwicklung und Professionalisierung über die einzelnen Instrumente hinweg durchaus gut verankert sind. Neben den Schwerpunkten Qualifizierung und Beratung wird eine Vielzahl an Entwicklungsarbeiten umgesetzt. Aus Sicht der Träger wiederum wird dies durch die ESF-Rahmenbedingungen erleichtert.

Nun gibt es im Rahmen von Instrument 1 einzelne Projektverbünde, deren Schwerpunktsetzung im Bereich Entwicklung und nicht – wie bei der Mehrheit – auf Qualifizierungsmaßnahmen liegt. Zwar wird auch in diesen Verbünden mit TeilnehmerInnen gearbeitet, allerdings im Rahmen einer Umsetzung von Pilotprojekten. Primär geht es in diesen Projektverbünden darum, Innovationen, Qualitätsentwicklung bzw. Professionalisierung voranzutreiben, wobei durch die Pilotierung die Konzepte erprobt und entsprechend adaptiert und schließlich implementiert, u.a. den anderen Trägern zugänglich gemacht werden. Um diese drei im Folgenden „Entwicklungspartnerschaften“ genannten Projektverbünde geht es auch in den nächsten Abschnitten.

2.1 Entwicklungsverbände im Rahmen von Instrument 1

An dieser Stelle folgt ein analytischer Überblick über die Entwicklungspartnerschaften. Diese Analyse ist ein weiterer Baustein zur vertiefenden Beantwortung der Frage danach, inwieweit die ESF-geförderten Projekte einen Beitrag dazu leisten, die Strukturen bzw. das Angebot der Erwachsenenbildung in Österreich nachhaltig zu verbessern.

Inhaltlich strukturiert wird auch diese Analyse – wie generell die Evaluierung von ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung – von den fünf LLL-Prinzipien. Die Frage im Fokus dabei lautet, inwiefern im Rahmen der Entwicklungsverbände ein Beitrag dazu geleistet wird, Barrieren abzubauen und insbesondere Bildungsbenachteiligten entsprechende Angebote zur Verfügung zu stellen. Die entsprechenden Kriterien, die als Kontrastfolie den Entwicklungsgegenständen gegenüber gestellt werden, wurden auf Basis von ExpertInneninterviews zu Bildungsbenachteiligung insbesondere im Kontext von Regionalität und Migration entwickelt und bereits im Rahmen der vorangegangenen Berichte ausführlich dargestellt. Die Datengrundlage bilden rund 100 Jahresberichte aus der ersten ESF-Phase (2007-2010), die knapp 600 Seiten umfassen. Diese Berichte wurden in Hinblick auf die zuvor genannten inhaltlichen Kriterien zusammengefasst und analysiert.

Alle drei Entwicklungspartnerschaften werden im Rahmen der zweiten ESF-Phase weitergeführt, was als Erfolg gesehen werden kann. Mit Ausnahmen blieb dabei die Zusammensetzung der Träger innerhalb der Partnerschaften stabil, teils sind auch neue Träger/PartnerInnen dazugekommen.

Alle drei Entwicklungspartnerschaften sind im Bereich Basisbildung sowie in der Arbeit mit bildungsbenachteiligten Frauen tätig. Wenn gerade diese Bereiche einen Schwerpunkt auf Entwicklung legen, fällt dabei eine gewisse Kontinuität zu den Angeboten der Basisbildung und Qualifizierung für bildungsbenachteiligte Frauen in Instrument 1 auf. Deren Ansatz ist durch das Bemühen gekennzeichnet, ihren jeweiligen TeilnehmerInnen ein passendes Kursangebot bzw. Lernsetting anzubieten. Lernsettings werden sozusagen um die jeweiligen TeilnehmerInnen herum konzipiert statt die jeweiligen Zielgruppen in (mehr oder minder starre) Kursstrukturen einzubetten. Eine gemeinsame Klammer über die

Entwicklungsprojekte stellt die Zielsetzung dar, Lernsettings weiter zu entwickeln, zu verbessern sowie für neue Zielgruppen zu entwickeln. Dies betrifft unterschiedliche Ebenen wie Methodik/Didaktik, Instrumente (z.B. zur Kompetenzfeststellung) oder Querschnittsthemen, aber auch Strategien zur Zielgruppenerreichung bzw. dem Aufbau von Multiplikatorennetzwerken. Der Ansatzpunkt, Angebote entsprechend der Bedürfnisse von TeilnehmerInnen zu konzipieren, ist dabei wesentlich. Daraus folgt die wenig überraschende Beobachtung, dass die Entwicklungsarbeiten stark an wesentlichen Prinzipien des Lifelong Learning orientiert sind – dies gilt für alle drei Entwicklungspartnerschaften.

Eine weitere gemeinsame Klammer stellt die Zielsetzung dar, die erarbeiteten „Produkte“ nachhaltig in der Erwachsenenbildungslandschaft zu verankern. Dieser Anspruch zeigt sich in einem großen Angebot im Bereich Train-the-Trainer. Entwickelte Methoden, Instrumente oder Prozesse werden im Rahmen von Publikationen, Lehrgängen oder Workshops einem Fachpublikum zugänglich gemacht. Dies trifft wiederum auf alle Träger zu. Ein Unterschied zwischen den einzelnen Trägern ist dahingehend festzustellen, ob das Fachpublikum primär aus der eigenen Institution kommt, aus dem Kreis der PartnerInnen oder aus Einrichtungen außerhalb der Partnerschaft und z.B. am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung verankert wird.

In den folgenden Ausführungen wird erst auf die inhaltliche Ebene eingegangen und die Frage beantwortet, inwiefern die Prinzipien des Lifelong Learning und die Förderung bildungsbenachteiligter Personen in die Entwicklungsarbeiten einfließen. Danach wird auf eine prozessuale Ebene geschwenkt und es werden die Abläufe skizziert und im Anschluss daran die drei Entwicklungspartnerschaften als Netzwerke dargestellt. Während auf inhaltlicher als auch prozessualer Ebene die Gemeinsamkeiten zwischen den drei Partnerschaften überwiegen, unterscheiden sie sich anhand der Vernetzung untereinander.

Abbildung 5: LLL-Prinzipien in den Entwicklungspartnerschaften

	LPO	LIM	KOM	LLG	TN am LLL
Entwicklungspartnerschaft 1					
Entwicklungspartnerschaft 2					
Entwicklungspartnerschaft 3					

Quelle: IHS-Analyse der Jahresberichte.

Abbildung 5 ist zu entnehmen, dass alle fünf LLL-Prinzipien in allen Entwicklungspartnerschaften abgedeckt werden. Dies betrifft erstens die **Lebensphasenorientierung**: Es werden Settings konzipiert und erprobt, die an unterschiedlichen Lebensentwürfen und Lernbiografien orientiert sind und auf an unterschiedliche Lebensphasen anschließende Bedürfnisse von TeilnehmerInnen eingehen. Umgesetzt wird dies dadurch, dass (neue) Maßnahmen für Zielgruppen entwickelt werden,

die zeitlich oder örtlich auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind. Etwa Bildungsangebote, die eine Teilnahme durch Personen ermöglichen, die aufgrund ihrer Arbeitsbedingungen sehr spezifische zeitliche Freiräume aufweisen und für die ein „Standardangebot“ mit entsprechenden Kurszeiten keine Option darstellt. Wenn es um die Regionalisierung eines Angebotes geht, d.h. die Verbreitung in peripheren Gebieten (die sich durch einen Mangel an Bildungsangeboten charakterisieren lassen) wird dies ebenfalls unter der Kategorie Lebensphasenorientierung gefasst.

An die Beobachtungen zur Lebensphasenorientierung anschließend zeigt sich, dass die Schwerpunkte auf neuen, adaptierten und bedürfnisgerechten/zielgruppenspezifischen Entwicklungsarbeiten liegen. Hier zeigt sich ein Überschneidungsbereich zur Leitlinie **Lernende im Mittelpunkt**. Die dunkle Unterlegung in der Abbildung soll verdeutlichen, dass dies einen Schwerpunkt aller drei Partnerschaften darstellt. Im Zentrum steht die/der TeilnehmerIn. Entwicklungen umfassen dabei Aktivitäten wie Recherchen oder eigene Erhebungen, um herauszufinden, welche spezifischen Bedürfnisse die Zielgruppen aufweisen, und Screenings des Status quo hinsichtlich Didaktik, Methoden oder Material. Typischerweise erfolgt nach diesen beiden Schritten eine Analyse von Lücken zwischen Bedürfnissen und Angeboten und die Entwicklung verfolgt das Ziel, diese Lücken zu schließen. Entweder werden ganz neue Angebote konzipiert oder bestehende Ansätze adaptiert – im Sinne der Leitlinie, Lernende in den Mittelpunkt zu stellen.

Auch wenn recht unterschiedliche Zielgruppen adressiert werden, bleibt diese Vorgehensweise aufrecht. Das Kontinuum der Entwicklungen erstreckt sich dabei von einer inhaltlichen Ebene, dabei stellt Lebensweltorientierung einen Kernbereich dar (das Lernen mit dem eigenen Alltag verknüpfen und so dessen Nützlichkeit erfahren); über Methoden, wie etwa die Adaption von e-Learning für bestimmte Zielgruppen; bis zur Ebene von Gruppen, wo es etwa darum geht, didaktische Zugänge zu entwickeln, die der Heterogenität der TeilnehmerInnen gerecht werden.

Ein wesentlicher Anspruch in der Entwicklungsarbeit ist, an den Stärken der Zielgruppen anzusetzen. Die Projekte folgen somit zentralen Eckpunkten der **Kompetenz- und Stärkenorientierung**. Dies wurde als charakteristisch für die Arbeit in der Basisbildung an sich festgehalten (vgl. Zwischenbericht 2010 und Halbzeitbewertung 2011). Denn gerade mangelndes Selbstbewusstsein, Zweifel und Ängste, u.a. auf Basis negativer Erfahrungen im formalen Bildungssystem, gilt es zu überwinden. Eine Ressourcenorientierung beginnt dabei bei Aktivitäten in der Akquise: Gerade weil eine Teilnahme an Basisbildung zum Teil als stigmatisierend erfahren wird/werden kann, wird bereits hier explizit mit positiven Bildern sowie mit Role Models gearbeitet. Die Integration von TeilnehmerInnen in die Qualitätssicherungsprozesse der Entwicklungsarbeit deutet ebenfalls darauf hin, dass sie als ExpertInnen wahrgenommen werden. Einzelne Projekte konzentrieren sich auf Kompetenzfeststellung, nämlich die Adaption bestehender Instrumente in Hinblick auf die Zielgruppe. So wird etwa an Methoden der Kompetenzfeststellung gearbeitet, die nicht – wie herkömmlich – auf Schriftsprachlichkeit basieren. Kompetenzorientierung zeigt sich in allen

Entwicklungspartnerschaften, ein noch stärkerer Fokus darauf wird in der ersten Entwicklungspartnerschaft erkennbar.

Unter der Leitlinie **Lifelong Guidance** wird die Stärkung jener Kompetenzen hervorgehoben die zu einem bewussten, selbstbefähigten Umgang mit den eigenen Bildungswegentscheidungen führen sowie Selbstreflexion und Lebensplanung stärken (vgl. Zwischenbericht 2010: 43f). Damit ist u.a. der Bereich des Lernen lernens angesprochen, der im Rahmen von Basisbildung einen ganz zentralen Anspruch darstellt, und entsprechend auch in den Entwicklungsarbeiten seinen Niederschlag findet. Eine weitere Komponente von Lifelong Guidance im Rahmen der Entwicklungspartnerschaften bildet Empowerment/ Ermutigung. Gerade für ihre Zielgruppen – wenn sie auch heterogen sind – ist ein Selbstkonzept als lernendes Individuum, aber auch ein Selbstkonzept als TeilhabendeR an Gesellschaft und Politik nicht unbedingt selbstverständlich (vgl. Interviews zu Bildungsbenachteiligten, Zwischenbericht 2010: 55-76). An diesen beiden Ebenen wird in einigen Entwicklungsprojekten ganz explizit angesetzt: Wenn es z.B. um die Integration von politischer Bildung in die Basisbildung geht oder wenn IKT als ein Weg zur Förderung des Einstiegs in lebensbegleitendes Lernen darstellt und zwar für eine Zielgruppe, die damit noch kaum Erfahrung hat.

Insgesamt weniger, in Teilbereichen aber doch, sind Ansätze von Lifelong Guidance vorhanden, die sich auf Schnittstellen von Bildungs- bzw. Karrierewegen beziehen. So etwa ist die Schnittstelle zwischen verschiedenen Bildungssystemen selbst der Forschungs- und Entwicklungsgegenstand, oder es wird im Rahmen der Kompetenzfeststellung auch der Aspekt berufsbezogener Anforderungen integriert.

Generell folgt aus dem Anspruch, passende(re) Angebote für benachteiligte Zielgruppen zu entwickeln, dabei stärkenorientiert vorzugehen und explizit die Motivation auch für künftige Lernprozesse zu stärken, eine Orientierung an der fünften Leitlinie, der **Förderung der Teilnahme am LLL**. Die Förderung der Teilnahme am LLL wird im Rahmen der Evaluierung primär strukturell gedacht (vgl. Zwischenbericht 2010, Halbzeitbewertung 2011). Auf dieser Ebene lassen sich bei einem analytischen Blick auf die Entwicklungsprojekte zwei Themen ausmachen. Erstens die Zielgruppenerreichung: Ein wesentliches Anliegen ist, herauszufinden wie Angebote für jene Zielgruppen erreichbar gemacht werden können, die bislang nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der eigenen Institution oder generell der Angebotslandschaft in der Erwachsenenbildung gestanden sind. Der zweite Punkt ist die Implementierung: Sie findet sich in den Jahresberichten dahingehend, dass Strukturen in einer Region aufgebaut werden, um auch zukünftig TeilnehmerInnen für die Bildungsangeboten zu gewinnen, beispielsweise indem Kooperationen mit Einrichtungen aufgebaut werden, die mit der Zielgruppe zu tun haben. In manchen Bereichen werden darüber hinaus regionale Netzwerke (BildungsanbieterInnen, Zielgruppeneinrichtungen, andere Stakeholder) aufgebaut.

Der Blick auf die inhaltliche Ebene verdeutlicht, dass im Rahmen der Entwicklungsprojekte jene Kriterien in Summe abgedeckt sind, die auf Basis von ExpertInneninterviews zu Bildungsbenachteiligung erarbeitet wurden (vgl. Zwischenbericht 2010: 62ff). Während in der ersten Entwicklungspartnerschaft ein Schwerpunkt auf die Arbeit mit MigrantInnen gelegt wird, wird innerhalb der dritten Entwicklungspartnerschaft ein Fokus auf Bildungsbenachteiligung im regionalen Kontext gelegt. Mit letzterem ist gemeint, dass erstens überhaupt Angebote in peripheren Gebieten bzw. für TeilnehmerInnen aus solchen Gebieten konzipiert werden. Dabei fließen regionale Bildungsbedarfserhebungen ein und Gatekeeper aus der Region werden eingesetzt, um Zielgruppen (besser oder überhaupt) erreichen zu können. Eine Vernetzung auf regionaler Ebene (mit Institutionen der Erwachsenenbildung, Förderstellen, Beratungseinrichtungen usw.) erfolgt vor dem Hintergrund, Angebote längerfristig zu sichern.

Was Bildungsbenachteiligung in Migrationskontexten betrifft, wird gerade davon Abstand genommen, MigrantInnen als homogene Gruppe zu begreifen und stattdessen genau zu spezifizieren, was jeweilige Lebensumstände und lebensphasenbezogene Bedürfnisse betrifft und welche Bildungsangebote vor diesem Hintergrund fehlen. Dabei kommt auch der Ansatz ins Spiel diese Zielgruppe wieder aufzuheben indem Kurse entwickelt werden, die als Ausgangspunkt nicht die Frage nach „Migrationshintergrund – ja oder nein“ heranziehen, sondern Lernbedürfnisse in den Mittelpunkt stellen, so Basisbildungsangebote für Personen mit und ohne Deutsch als Erstsprache. Schließlich sind dabei auch ein Ressourcenansatz und Empowerment zentral, indem z.B. Diskriminierungserfahrungen reflektiert und als Thema im Bildungsangebot verankert werden.

Nachdem die inhaltliche Ebene in Bezug auf LLL diskutiert wurde, wird im Folgenden auf die Prozessebene geschwenkt, um so die Frage zu beantworten, welche typischen Schritte innerhalb der Entwicklungspartnerschaften gesetzt werden, um die Zielsetzungen zu erreichen. Neben der Erstellung von neuen Konzepten, Methoden oder Lernsettings werden diese über Train-the-Trainer-Maßnahmen einem Fachpublikum zugänglich gemacht und sollen damit nachhaltig verankert werden. Die typischen Abläufe sind für beide Bereiche, nämlich Entwicklung von Bildungsangeboten und Train-the-Trainer-Maßnahmen, ähnlich.

Der erste Schritt kann als Umfeldanalyse bezeichnet werden. Es geht darum, einerseits Bedürfnisse der gewählten Zielgruppen zu erheben, andererseits existierende Methoden, Instrumente, Zugänge zu screenen. Dabei kommen Literaturarbeit, Recherchen und zum Teil eigene Erhebungen (Bedarfserhebungen, ExpertInneninterviews – die TeilnehmerInnen werden dabei auch als ExpertInnen herangezogen) zum Einsatz, teils kann auch auf eigene Erfahrungen aus der Vergangenheit zurückgegriffen werden, woraus eine Vision für die Gegenwart (z.B. die Integration einer neuen Zielgruppe, verbesserte Instrumente oder Lernräume) abgeleitet wird.

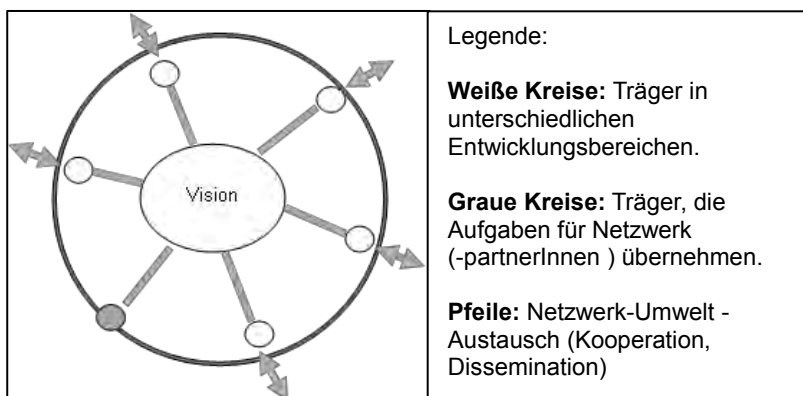
Als zweiter Schritt folgt die Entwicklung von Konzepten, zum Teil in Zusammenarbeit mehrerer PartnerInnen, und deren Pilotierung inklusive Qualitätszirkel. Damit ist gemeint, dass Umsetzungserfahrungen reflektiert werden, unter Einbezug der NutzerInnen (TeilnehmerInnen, TrainerInnen) und deren Perspektiven. Es wird Feedback erhoben, zum Teil werden umfassende Evaluierungen durchgeführt, was zu entsprechenden Adaptionen führt. Adaptierte Konzepte werden im Anschluss nochmals (oder mehrmals) umgesetzt und kontinuierlich adaptiert und verbessert.

Danach werden Schritte gesetzt, mit denen die entwickelten Produkte nachhaltig verankert werden sollen. Dies kann von der Verbreitung in der eigenen Einrichtung, in den Einrichtungen der PartnerInnen oder Institutionen außerhalb davon erfolgen. Zum Teil werden die erarbeiteten Produkte über Lehrgänge am Bildungsinstitut für Erwachsenenbildung angeboten. Daneben erfolgt eine Dissemination der Ergebnisse, schriftliche Dokumente werden verfasst, Workshops oder anderen Veranstaltungen umgesetzt. Publikationen werden in unterschiedlichen Formen (Berichte, Handbücher) verfasst, sie unterscheiden sich im Grad ihres Praxisbezuges und inwieweit sie für Stakeholder aus der Entwicklungspartnerschaft oder aus deren Umwelt gedacht sind.

Entwicklungspartnerschaft 1 - idealtypisch

Im Zentrum des Netzwerkes steht die Vision, den gewählten Zielgruppen adäquate Angebote zur Verfügung zu stellen, die bislang noch fehlen. Lücken in Bezug auf Methoden, Materialien und Instrumente sollen geschlossen werden. Diese gemeinsame Vision verbindet die einzelnen Träger miteinander. Wie bereits erwähnt gilt auch hier, dass neben der Entwicklung auch die Verbreitung unter ErwachsenenbildnerInnen zentrales Anliegen ist. Daneben übernehmen andere Träger die Aufgabe, Qualitätsentwicklung für das Netzwerk an sich zu betreiben und den Austausch untereinander zu fördern und liefern damit einen institutionenübergreifenden Beitrag.

Abbildung 6: Netzwerkskizze der Entwicklungspartnerschaft 1



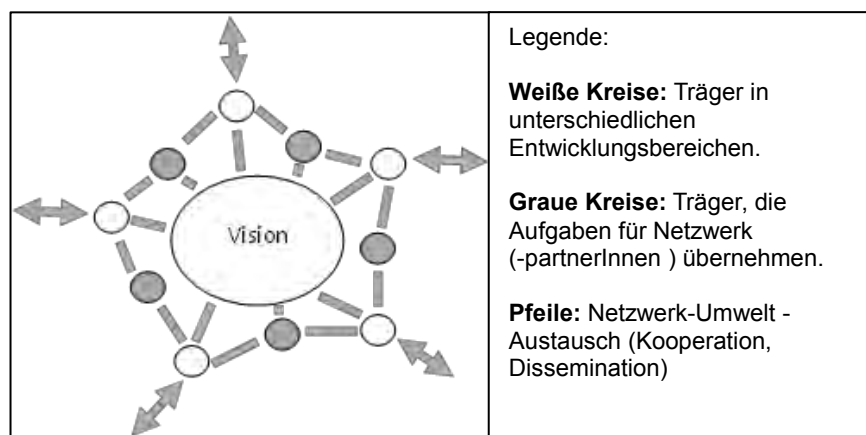
Quelle: IHS-Analyse der Jahresberichte.

Entwicklungspartnerschaft 2 - idealtypisch

Diese Entwicklungspartnerschaft weist eine komplexe Netzwerkstruktur auf, in deren Rahmen ein breites Angebot auf verschiedenen Ebenen umgesetzt wird. Im Kern steht die Vision, sehr unterschiedlichen Zielgruppen, die einen Bedarf an Basisbildung aufweisen, bislang fehlende Angebote zur Verfügung zu stellen oder existierende Ansätze zu verbessern und damit Innovationen im Bereich Basisbildung voranzutreiben. Zwischen den PartnerInnen gibt es regen Austausch und zum Teil wird trägerübergreifend gearbeitet. Einige PartnerInnen übernehmen Dienstleistungen für die anderen: Dies sind zum einen administrative Arbeiten, damit das Netzwerk funktioniert, um die PartnerInnen zu entlasten und zu unterstützen, zum anderen Aufgaben im Bereich Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Erfahrungen aus der Vergangenheit werden als Lernanlässe herangezogen, derzeitige Entwicklungen darauf basierend geplant und durchgeführt. Weitere Aktivitäten werden in Richtung Nachhaltigkeit gesetzt: Einerseits die Implementierung der Entwicklungsprodukte über Train-the-Trainer-Maßnahmen, andererseits ein Aufbau von Kooperationen mit jenen Stellen, die für eine zukünftige Finanzierung relevant sind.

Abbildung 7: Netzwerkskizze der Entwicklungspartnerschaft 2



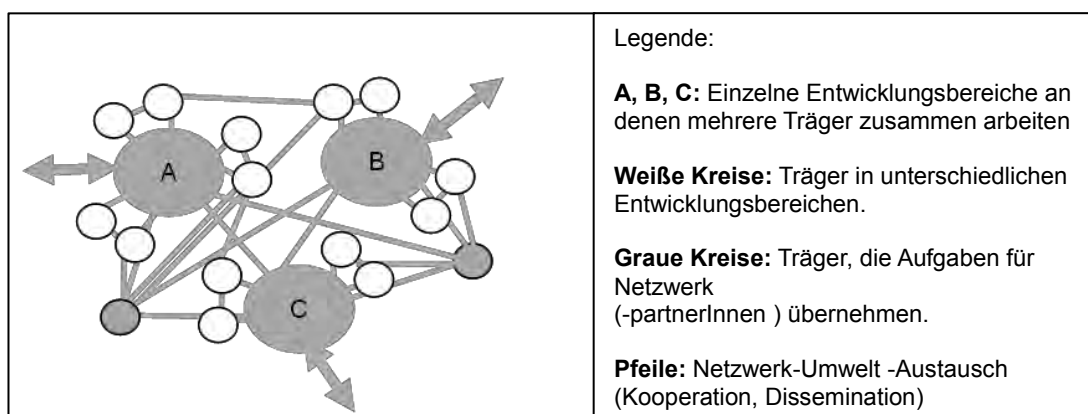
Quelle: IHS-Analyse der Jahresberichte.

Entwicklungspartnerschaft 3 - idealtypisch

Bei dieser Entwicklungspartnerschaft ist die Darstellungseinheit im Netzwerk nicht die der einzelnen Träger, sondern der Entwicklungsbereich. Die einzelnen Träger arbeiten institutionenübergreifend an mehreren Kernbereichen, die Aktivitäten werden arbeitsteilig durchgeführt und alle Aufgaben werden von zumindest zwei Trägern gemeinsam übernommen. Dies ist ein Unterscheidungsmerkmal zu den beiden anderen Netzwerken. Neben der Arbeit an den Kernbereichen werden auch Dienstleistungen angeboten, die die PartnerInnen entlasten und zur Qualitätssicherung beitragen.

Gemeinsame Basis des Netzwerks ist neben gemeinsamen Vorstellungen bzw. Werten, wie Lernangebote gestaltet sein müssen, damit sie der Zielgruppe gerecht werden, die gemeinsame Geschichte. Es wird auf Erfahrungen aus der Vergangenheit als Startpunkt der gegenwärtigen Entwicklungen zurückgegriffen. Nicht eine gemeinsame Vision bildet das Zentrum im Netzwerk, sondern das Netzwerk an sich kann als die gemeinsame Vision bezeichnet werden. Schnittstellen zur Umwelt des Netzwerkes werden hergestellt, um die Entwicklungsprodukte nachhaltig zu verankern.

Abbildung 8: Netzwerkskizze der Entwicklungspartnerschaft 3



Quelle: IHS-Analyse der Jahresberichte.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es in Bezug auf Entwicklungsinhalte als auch Entwicklungsprozesse zwischen den drei Partnerschaften viele Ähnlichkeiten gibt. Hinsichtlich ihrer Netzwerkstruktur unterscheiden sie sich jedoch deutlich. So sind für die Entwicklungspartnerschaften 2 und 3 starke Bindungen zwischen den unterschiedlichen Beteiligten festzuhalten, während solche in der Entwicklungspartnerschaft 1 vergleichsweise gering ausgeprägt sind. In den ersteren beiden Fällen können damit auf der einen Seite jene Synergien hergestellt werden, die in der Literatur als Kernelement von Vernetzung festgehalten werden, auf der anderen Seite sind damit auch gute Chancen für die Nachhaltigkeit des Netzwerks verbunden (vgl. Zwischenbericht 2010: 206-214).

3 Workshopergebnisse

Im Rahmen des „Qualitätssicherungs-, Lern- und Disseminationsmoduls“ der Evaluierung von ESF im Bereich Erwachsenenbildung wurden bisher drei von insgesamt fünf geplanten Workshops durchgeführt. Die Workshops fanden im Oktober und Dezember 2011 statt und eingeladen waren dazu neben Vertreterinnen des Auftraggebers ProjektleiterInnen und TrainerInnen aus der Basisbildung, den Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss sowie aus der Berufsreifeprüfung. Zielsetzung bzw. Erkenntnisinteresse waren dabei jeweils die Validierung der erhobenen Daten, die Qualitätssicherung der Ergebnisse, die Sicherung von Lerneffekten, eine Rückkoppelung der Forschungsergebnisse an die Praxis sowie generell deren Dissemination. Die methodische Umsetzung, um diese Ziele zu erreichen, erfolgte anhand einer kurzen Präsentation wesentlicher Evaluationsergebnisse, die im Anschluss diskutiert wurden. Das Hauptaugenmerk der Workshops wurde anschließend darauf gelegt, Ursachen für die Ergebnisse zu suchen und Handlungsstrategien zu entwickeln, um so einen Beitrag für die künftige Ergebnisoptimierung zu leisten.

An dieser Stelle wird kurz auf wesentliche Erkenntnisse aus den drei Workshops eingegangen. Die ausführlichen Ergebnisprotokolle befinden sich im Anhang dieses Berichtes.

3.1 Basisbildung

Die fünf Lifelong Learning Prinzipien werden in der Basisbildung gut umgesetzt. Eine Erklärung unter den WorkshopteilnehmerInnen lautet, dies gelinge, weil nicht auf Prüfungen vorbereitet werden müsse. Eine andere Erklärung findet sich in der Reflexions- und Lernbereitschaft der Basisbildungsträger. Bei schwierigen Situationen gilt es, genau diese Schwierigkeiten als Lernanlässe für die eigene Organisation (TrainerInnen, Projektleitungen) wie auch die TeilnehmerInnen umzudeuten, sich eigener Grenzen bewusst zu werden, kritisch zu reflektieren und bei Bedarf Unterstützung aus anderen Systemen heranzuziehen, um damit Überforderung vorzubeugen. Damit dies gelingen kann, werden ausreichend Zeit, Transparenz, eine Kommunikation auf Augenhöhe mit den TeilnehmerInnen sowie ein Kommunikationsfluss, der dezidiert keine Einbahnstraße darstellt, von den Trägern als relevante Rahmenbedingungen bzw. Strategien erachtet. Wenn TeilnehmerInnen aufgrund von problematischen Situationen im Kurs diesen abbrechen, wird dies jeweils als „worst case“ gedeutet.

Dass im Rahmen von Basisbildung nicht (bzw. nicht immer) auf Prüfungen vorbereitet werden muss, wird wie erwähnt als Vorteil wahrgenommen, wenn es darum geht, sich an den Logiken der LLL-Prinzipien zu orientieren. Allerdings schließt daran die Diskussion bzw.

Unsicherheit an, welche Kriterien zur Erfolgsmessung herangezogen werden (können oder sollen) und wie Erfolge abgebildet werden (können).

3.2 Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss

In der Vorbereitung der TeilnehmerInnen auf den Hauptschulabschluss sehen sich die Kursumsetzenden mit zwei wesentlichen Spannungsfeldern konfrontiert: Auf der einen Seite stellt es ein Ziel dar, die Kurse kompetenzorientiert zu gestalten und dabei die TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt zu stellen. Dies wird auf der anderen Seite durch die Abschlussprüfung erschwert: Die Beobachtung lautet, dass (teils) weniger teilnehmerInnenorientiert, sondern eher prüfungsorientiert vorgegangen werden müsse.

Ein zweites Spannungsfeld ergibt sich zwischen dem Anspruch einer Förderung von TeilnehmerInnen und der Vorsicht, sie dabei nicht zu überfordern. Förderung bezieht sich auf lebensbegleitendes Lernen, also den Aufbau von Kompetenzen, die sie für ihre weitere Zukunft benötigen (z.B. im Rahmen einer Lehrausbildung), die Förderung vernetzten Denkens, dem Lernen lernen usw. Die Angst vor Überforderung äußert sich dahingehend, dass die Reproduktion von Wissen (also klassisch auswendig lernen) als der weniger anstrengende Weg, die Abschlussprüfung erfolgreich zu absolvieren, gedeutet wird. Auch hier spielt wieder die Orientierung an den Vorgaben durch die Prüfungshauptschule eine Rolle.

Eine Strategie die von den Projektverantwortlichen in unterschiedlichem Ausmaß eingeschlagen wird ist, genau dort, an der Prüfungshauptschule, zu intervenieren: Das umfasst die Herstellung und Aufrechterhaltung guter Beziehungen mit PrüferInnen und Direktion, aber auch, durchaus offensiv die eigenen Vorstellungen zu deponieren (wie sollten die Prüfungen gestaltet sein). Es gilt, Rahmenbedingungen bestmöglich zu nutzen (z.B. ruhige Zeiten am Nachmittag für die Prüfung wählen statt Vormittage während der Freistunden von PrüfungslehrerInnen) und, dass eine Vertrauensperson aus dem HS-Kurs die TeilnehmerInnen zur Prüfung begleitet. Diese Strategien umzusetzen gelingt besser, wenn TrainerInnen beim Träger angestellt sind.

Wahrgenommen wird von den WorkshopteilnehmerInnen, dass eine Kursgestaltung anhand der LLL-Prinzipien durch die Sozialisation der TeilnehmerInnen erschwert wird. Sie bringen Erfahrungen aus defizitorientierten und hierarchisch strukturierten Lernsettings mit und erwarten, dies weiterhin vorzufinden. Anstatt dies als unlösbares Problem an den TeilnehmerInnen festzumachen, gibt es verschiedene Strategien, die eingeschlagen werden können. Zum einen ist eine gewisse Umorientierungszeit nötig. Zum anderen wird von den anwesenden Trägern ein großes Repertoire an alternativen didaktischen Zugängen in der Praxis auch umgesetzt. Der Workshop wurde auch für einen diesbezüglichen Erfahrungsaustausch genutzt.

3.3 Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung

Aus Sicht der Workshopteilnehmenden können die Gründe für eine nur mäßige Integration der LLL-Prinzipien in die Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung in unterschiedlichen Problemfeldern verortet werden. Auf Ebene der TeilnehmerInnen werden Ziel- bzw. Abschlussorientierung festgehalten, so dass weder Zeit noch Interesse an zusätzlichen Angeboten unter den TeilnehmerInnen bestünde, zudem seien sie teils „beratungsresistent“. Auf Ebene der Institution bzw. den TrainerInnen, die beispielsweise ungeeignete Strategien (etwa zur Zielgruppenerreichung) eingeschlagen hätten oder einen Mangel an Weiterbildung in relevanten LLL-Bereichen aufweisen. Schließlich auf Ebene der Rahmenbedingungen – Regelungen bezüglich Zugang zur BRP, der Prüfungsorganisation, Aufnahmekriterien für TrainerInnen.

Wenn die Problematiken auf die TeilnehmerInnen zurückgeführt werden, erübrigt es sich, über Handlungsstrategien nachzudenken, die angesichts der Schwierigkeiten von Seiten der Träger eingeschlagen werden könnten. Anders verhält es sich, wenn Problemfelder auf den Ebenen von Institutionen, TrainerInnen sowie den Rahmenbedingungen verortet werden. Im Rahmen des Workshops wurden einige Strategien erarbeitet, die diese Ebenen betreffen, wobei diese mehr oder weniger innerhalb des Handlungsspielraums der BRP-Träger liegen. Wesentlich ist zum einen, die Sichtweise auf die BRP als lästigen Zwischenschritt zu verändern, die Teilnahme an sich aufzuwerten und von der Perspektive der BRP-Teilnahme als Kompensation von Versäumnissen aus der Vergangenheit wegzukommen. Zweitens wurde vorgeschlagen, mehr hauptberufliches Personal einzustellen. Damit in Zusammenhang lautet eine Forderung, Zulassungsbedingungen für die Lehre in der BRP zu verändern, so dass auch Personen ohne Lehramtsstudium, aber mit Erfahrung in der Erwachsenenbildung und WBA Zertifikat diese Aufgabe übernehmen können. Drittens bedarf es einer Klärung von derzeit diffusen Konzepten (wie Kompetenzorientierung oder Individualisierung) und ein Angebot an entsprechenden Schulungen für BRP-TrainerInnen. Schließlich sollte ein Zugang zur BRP mit einem außerhalb von Österreich erworbenen Abschluss ermöglicht werden.

4 Analyse des TeilnehmerInnen-Monitorings: Qualifizierung

Die Analysen der ESF-TeilnehmerInnen in diesem Kapitel basieren auf dem TeilnehmerInnenregistratorssystem (TRS), das von allen ESF-Trägern mit Daten über ihre TeilnehmerInnen ausgefüllt wird. Das Monitoring baut auf Individualeinträgen auf, sodass daraus sowohl die TeilnehmerInnen rekonstruiert, als auch die Teilnahmen berechnet werden können. In das System werden auf der Basis von individuellen Stammdatenblättern Informationen zu persönlichen Merkmalen, zur Teilnahme an Maßnahmen und zu deren Abschluss oder Abbruch eingetragen. Dementsprechend werden nun im Anschluss die Ergebnisse zu eben diesen Themenstellungen dargestellt.

4.1 Gesamtzahl der TeilnehmerInnen

Bisher sind seit dem Beginn des Programms im Jahr 2007 bis zum 31.10.2012 (Stichtag für den Datenbankauszug) 17.351 Personen in Qualifizierungsmaßnahmen des ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung eingetreten. 58,5% davon waren weibliche und 41,5% männliche Teilnehmer/innen. Im Verlauf der Durchführungsjahre ist der maximale Ausbau bereits im zweiten Durchführungsjahr, im Anschluss daran ein kontinuierlicher Rückgang zu beobachten. Ein Teil dieses Rückgangs ist auf die Entscheidung zurückzuführen, BRP-Kurse ab 2010 nur noch national zu finanzieren, ein anderer Teil auf die schwerpunktmäßige Verlagerung der Aktivitäten in der Basisbildung auf Entwicklungsprojekte.

Tabelle 3: Ersteintritte in ESF-Qualifizierungsmaßnahmen im Durchführungsverlauf

	männlich	weiblich	gesamt ³
07/08	1.032	1.418	2.450
08/09	2.274	3.308	5.582
09/10	1.880	2.614	4.494
10/11	1.261	1.743	3.004
11/12	748	1.073	1.821
Summe	7.195	10.156	17.351

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

³ Die Gesamtzahl der TeilnehmerInnen in den ersten drei Durchführungsjahren unterscheidet sich um einige Prozent zu den in der Halbezeitbewertung ausgewiesenen Zahlen, da einige Träger inzwischen fehlende Angaben nachgetragen haben und weil die WBA- bzw. Train the TrainerInnen-TeilnehmerInnen diesmal gleich in diese Übersicht miteingerechnet werden. An dieser Stelle werden rein TeilnehmerInnen (Anzahl von Personen) und nicht Teilnahmen ausgewiesen.

Betrachtet man die Anzahl der Teilnahmen an den einzelnen Instrumenten zeigt sich vom Zeitverlauf her ein ähnliches Bild, wobei sich Basisbildungsangebote, Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss sowie Train-the-Trainer-Angebote (TtT) noch relativ konstant erweisen, während umso größere Rückgänge bei den „Deutsch als Zweitsprache-Kursen“ (DaZ), den sonstigen Angeboten sowie – aus erwähntem Grund – bei der BRP zu beobachten sind. Insgesamt erweist sich die Basisbildung (wenn DaZ-Kurse hinzugerechnet werden) als das teilnahmestärkste Instrument, immer noch gefolgt von der mittlerweile nicht mehr ESF-geförderten BRP. Den geringsten Umfang mit einem Anteil von 7% haben TtT-Maßnahmen.

Tabelle 4: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Instrumenten

	BaB	DaZ	HS	BRP	sonstige ⁴	TtT	Summe ⁵
07/08	394	408	361	709	428	200	2.500
08/09	692	755	864	2.004	1.159	333	5.807
09/10	619	710	789	1.448	960	270	4.796
10/11	767	417	881	0	854	248	3.167
11/12	457	193	589	0	420	241	1.900
Summe	2.929	2.483	3.484	4.161	3.821	1.292	18.170
Anteile	16,1%	13,7%	19,2%	22,9%	21,0%	7,1%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Werden die instrumentenspezifischen Aus- und Eintritte in Tabelle 5 bis Tabelle 10 betrachtet, dann fällt auf, dass sich die Eintritte in DaZ-Kurse von der höchsten Ausbaustufe im Umsetzungsjahr 2008/09 bis zum Jahr 2011/12 um 75% reduziert haben, was in Kombination mit den hohen Austrittszahlen zu einem verschwindend geringen Bestand von nur mehr 23 Personen über die Umsetzungsjahre hinweg geführt hat. Dieses Ergebnis ist bemerkenswert und nicht auf mangelnden Bedarf für diese Art der Intervention zurückzuführen, sondern darauf, dass diese Maßnahmen in die „Initiative Erwachsenenbildung“ von Bund und Ländern und damit in eine rein nationale Finanzierung übergeführt wurden.

⁴ Die Kategorie ‚sonstige‘ muss als eine Art von Restkategorie betrachtet werden, der Maßnahmen unterschiedlichsten Charakters zugerechnet werden und deren Ergebnisse dementsprechend nur vorsichtig interpretiert werden dürfen. So finden sich hierin u.a. all jene Personen, die als TeilnehmerInnen ‚anderer Kurse‘ ausgewiesen wurden, durch zusätzliche Informationen aber auch nicht den Haupt-Kursformen zugerechnet werden konnten. Da die Bezeichnung ‚anderer Kurs‘ von den Kursträgern leider sehr intensiv verwendet wird, auch wenn es sich z.B. eigentlich um eine BRP-Teilnahme handelt, kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich hierunter TeilnehmerInnen aller möglichen anderen Kursarten bzw. Instrumente befinden. Eine verbesserte bzw. veränderte Zuordnung zu den Kategorien ist auch der Grund dafür, warum verglichen zu den Angaben in der Halbzeitbewertung die TeilnehmerInnenanzahl nach Jahren in den einzelnen Instrumenten sich in gewissem Umfang unterscheiden kann.

⁵ Bei den Summen hier handelt es sich um Personen, die an den einzelnen Maßnahmen und Instrumenten teilgenommen haben. Da eine Person jedoch mehrere Kurse besucht haben kann unterscheidet sich die Gesamtzahl hier von jener in der vorangegangenen Tabelle. Demnach werden in dieser Tabelle in einem gewissen Sinne Teilnahmen ausgewiesen.

Tabelle 5: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in der Basisbildung

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	394	226	168
08/09	692	563	297
09/10	619	561	355
10/11	767	680	442
11/12	457	699	200
Summe	2.929	2.729	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 6: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in DaZ-Kursen

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	408	191	217
08/09	755	669	303
09/10	710	793	220
10/11	417	417	220
11/12	193	390	23
Summe	2.483	2.460	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 7: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in HS-Kursen

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	361	126	235
08/09	864	680	419
09/10	789	747	461
10/11	881	815	527
11/12	589	780	336
Summe	3.484	3.148	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 8: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in der BRP

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	709	169	540
08/09	2.004	1.169	1.375
09/10	1.448	1.490	1.333
10/11	0	1.333	0
11/12	0	0	0
Summe	4.161	4.161	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 9: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in sonstigen Qualifizierungen

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	428	277	151
08/09	1.159	934	376
09/10	960	1.109	227
10/11	854	716	365
11/12	420	420	365
Summe	3.821	3.456	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 10: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen in Train the Trainer Maßnahmen

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	200	88	112
08/09	333	198	247
09/10	270	284	233
10/11	248	274	207
11/12	241	204	244
Summe	1.292	1.048	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 11: Zu- und Abgang von TeilnehmerInnen im ESF-Gesamt

	Eintritte	Austritte	Bestand / Jahresübertritte
07/08	2.450	975	1.475
08/09	5.582	3.941	3.116
09/10	4.494	4.715	2.895
10/11	3.004	3.562	2.337
11/12	1.821	2.606	1.552
Summe	17.351	15.799	

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

In Summe führt die verminderte Zahl der Eintritte bei einer entsprechend gestiegenen Anzahl von Austritten zu einem Bestand von nur mehr gut 1.500 Personen am Übergang in das sechste Umsetzungsjahr der laufenden ESF-Periode. Aus dieser Dynamik ist zu schließen, dass die Interventionen in Summe zum Ende der Förderperiode abgeschlossen sein werden. Dieser Befund des Rückgangs bedeutet nun aber nicht, dass kein entsprechendes Angebote mehr zur Verfügung steht, sondern die Basisbildungsangebote und Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss sind inzwischen in einem nennenswerten Umfang im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung fortgesetzt werden. Ob und inwieweit die quantitativen und qualitativen Standards, die im Rahmen des ESF etabliert worden sind, gehalten werden können, wird eine Evaluation eben dieser Maßnahmen zeigen müssen.

Die regionale Verteilung der TeilnehmerInnen (gemessen an ihrem Wohnort) erweist sich auf den ersten Blick als relativ unausgewogen und wienlastig. Beinahe die Hälfte der Interventionen werden in der Bundeshauptstadt gesetzt, im Gegensatz dazu nur 2,5% in Tirol und 3,8% in Salzburg. Verhältnismäßig gut schneidet außer Wien noch Vorarlberg ab, das 8,6% der TeilnehmerInnen stellt, was in Anbetracht der Größe des Bundeslandes ein beachtlicher Wert ist, obwohl sich der Anteil im Vergleich zur Halbzeitbewertung um rund 2%-Punkte reduziert hat. Eine gewisse Relativierung erfährt dieser Befund auch durch die in Tabelle 13 dargestellte Tatsache, dass die relativ hohen Gesamtanteilstwerte im äußersten Westen großteils auf die außerordentlich hohe Beteiligung bei nur einem Instrument (BRP) zurückzuführen sind.

Tabelle 12: ESF-Eintritte nach Bundesländern

	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	Summe	TN-Anteil
Wien	869	2.736	2.330	1.429	851	8.215	47,4%
NÖ	469	801	664	253	112	2.299	13,3%
OÖ	305	498	466	381	228	1.878	10,8%
Salzburg	60	189	141	213	62	665	3,8%
Tirol	49	93	45	163	86	436	2,5%
Steiermark	361	337	280	340	226	1.544	8,9%
Kärnten	91	230	168	135	186	810	4,7%
Vorarlberg	245	684	399	90	69	1.487	8,6%
Summe	2.449	5.568	4.493	3.004	1.820	17.334	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Wird die regionale Verteilung differenziert nach verschiedenen Instrumenten betrachtet, wird offensichtlich, dass die starke Stellung von Wien auch darauf zurückzuführen ist, dass sich hier alle Angebotsarten gut ausgebaut wiederfinden, während alle anderen Bundesländer einen oder mehrere Schwachpunkte oder gar Lücken aufweisen. Während die DaZ-Kurse in Niederösterreich und in Oberösterreich die BRP-Angebote im ESF⁶ schwach ausgeprägt sind, fehlen DaZ-Kurse in ihrer klassischen Form in Salzburg, Tirol, Kärnten und Vorarlberg vollständig.⁷ Gerade in Vorarlberg, das an sich über einen überdurchschnittlichen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund verfügt, ist dies ein Befund der in diametraler Opposition zur Bedarfslage steht. In der Steiermark sind überdies TrainerInnenschulungen, in Tirol die BRP und sonstigen Qualifizierungen weit unterdurchschnittlich repräsentiert. Die regional noch beste Ausgewogenheit weisen reine Basisbildungsangebote auf.

⁶ Die BRP an sich ist in Oberösterreich im Vergleich aller Bundesländer am besten ausgebaut (Klimmer et al. 2009) nur eben im Rahmen der ESF-Interventionen nicht.

⁷ Im Falle von Salzburg und Kärnten werden durchaus auch Sprachförderungen im Rahmen von Basisbildungen angeboten, die von ihrem Konzept her intensiver und grundlegender gestaltet sind und daher der Basisbildung und nicht den klassischen DaZ-Kursen zugerechnet wurden.

Tabelle 13: Teilnahmen nach Bundesländern und Angebotsarten

	BaB	DaZ	HS	BRP	sonst.	TtT	gesamt
Wien	681	1.568	1.716	2.164	2.059	575	8.763
NÖ	168	59	321	688	1.037	142	2.415
OÖ	422	551	571	35	195	157	1.931
Sbg.	324	0	85	88	100	69	666
Tirol	239	0	144	5	1	47	436
Stmk.	520	304	244	14	346	1	1.429
Kärnten	386	0	272	49	56	192	955
Vlbg.	189	0	131	1.104	26	71	1.521
Summe	2.929	2.482	3.484	4.147	3.820	1.254	18.116

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Dass die auf den ersten Blick außerordentliche Dominanz von Wien stark relativiert betrachtet werden muss, zeigt ein Vergleich mit dem Bedarf nach grundlegenden Bildungsangeboten (BaB, DaZ und HS-Kurse), wie er auf Basis der qualifikationsbezogenen Analysen der Bevölkerungsstatistik abgeleitet werden kann (Zwischenbericht 2010: 34). Demnach liegt der Bedarf nach derartigen Interventionen in der Bundeshauptstadt bei 40% des gesamtösterreichischen Wertes, dem ein realisierter Anteil von 44% gegenübersteht. Gravierende Abweichungen in Richtung eines Mangels zeigen sich demnach in Vorarlberg, wo gerade einmal ein Drittel des Bedarfsanteils realisiert werden konnte. Das vermeintliche Überangebot in Kärnten und der Steiermark ist nur ein relatives, denn an sich ist die bisher realisierte Größe der basis- und grundbildenden Interventionen im Rahmen des ESF nur geeignet, 3% der Zielgruppe abzudecken. Insofern ist es diesen beiden Bundesländern also gelungen etwas höhere aber immer noch bescheidene Abdeckungsquoten der Problemlage zu realisieren.

Tabelle 14: SOLL-IST-Vergleich der Teilnahme an BaB und HS nach Bundesländern

	IST	SOLL
Wien	44,6%	40,2%
NÖ	6,2%	6,0%
OÖ	17,4%	16,0%
Sbg.	4,6%	6,4%
Tirol	4,3%	6,2%
Stmk.	12,0%	8,4%
Kärnten	7,4%	4,5%
Vlbg.	3,6%	11,4%
Summe	100%	100%

Quelle: TRS & Statistik Austria, Berechnungen: IHS.

Tabelle 15: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Angebotsart und Träger

	BaB	DaZ	HS-Kurs	BRP	sonst	TtT	Gesamt
Träger 1	255	0	0	0	0	0	255
Träger 2	0	0	0	0	28	0	28
Träger 3	0	77	0	0	0	0	77
Träger 4	101	0	128	0	1	0	230
Träger 5	0	0	0	0	702	0	702
Träger 6	0	0	239	0	48	0	287
Träger 7	0	0	145	0	0	0	145
Träger 8	0	675	149	647	10	0	1.481
Träger 9	78	0	1	0	1	0	80
Träger 10	0	302	0	0	0	85	387
Träger 11	0	0	0	0	45	0	45
Träger 13	78	0	0	0	82	0	160
Träger 14	0	0	0	0	61	0	61
Träger 15	495	0	242	0	193	0	930
Träger 16	0	0	0	0	94	0	94
Träger 17	0	401	0	0	0	0	401
Träger 18	17	0	0	0	0	0	17
Träger 19	0	324	170	0	37	0	531
Träger 20	0	0	0	0	52	0	52
Träger 21	52	0	0	0	0	0	52
Träger 22	0	70	0	0	0	0	70
Träger 23	0	340	0	0	0	0	340
Träger 24	0	0	334	652	935	2	1.923
Träger 25	0	0	0	234	53	0	287
Träger 26	0	0	154	0	26	0	180
Träger 27	0	0	0	152	0	0	152
Träger 28	0	0	0	382	0	0	382
Träger 29	278	7	276	593	73	98	1.325
Träger 30	190	0	131	571	26	2	920
Träger 31	388	0	272	47	54	30	791
Träger 32	365	0	0	0	13	10	388
Träger 33	299	0	354	779	563	3	1.998
Träger 34	0	151	0	0	0	0	151
Träger 35	94	136	263	0	312	102	907
Träger 36	0	0	0	0	273	0	273
Träger 37	0	0	86	104	102	1	293
Träger 38	239	0	0	0	0	0	239
Träger 39	0	0	162	0	37	0	199
Träger 40	0	0	310	0	0	0	310
Träger 41	0	0	68	0	0	0	68
Träger 42	0	0	0	0	0	90	90
Träger 43	0	0	0	0	0	722	722
Träger 44	0	0	0	0	0	147	147
Summe	2.929	2.483	3.484	4.161	3.821	1.292	18.170

Quelle: TRS, Berechnungen:IHS.

Werden schließlich die ESF-Maßnahmeneintritte differenziert nach Trägern und Instrumenten betrachtet, stechen zunächst große Unterschiede in der Gesamtzahl der TeilnehmerInnen pro Träger ins Auge, die von 17 bis 1.998 (also mehr als das Hundertfache) reichen. Von den insgesamt 44 Trägern von Qualifizierungsmaßnahmen weisen sieben an die tausend TeilnehmerInnen oder darüber auf und zwölf weniger als einhundert. Nicht ganz so groß sind die Unterschiede innerhalb der einzelnen Instrumente, wiewohl die Anzahl der TeilnehmerInnen an HS-Kursen immer noch eine Spanne von 68 bis 354 Personen umfasst. Betrachtet man schließlich die inhaltliche Breite der einzelnen Träger, so treten neun von ihnen mit quantitativ bedeutsamen Angeboten in zumindest drei Interventionsbereichen hervor, während 25 (und damit die Mehrheit) der Träger sich nur auf eine Maßnahme konzentrieren.

Diese TeilnehmerInnezzahlen werden entsprechend aktualisiert für den Abschlussbericht der Evaluation in Kombination mit Angaben zur Teilnahmedauer, den Erfolgsquoten und den Budgetmitteln die Grundlage für Effizienzberechnungen bilden.

4.2 Struktur der TeilnehmerInnen

Dieser Abschnitt ist der Analyse einiger soziodemographischer Merkmale der TeilnehmerInnen – begonnen bei der Verteilung nach Geschlecht, über Alter und Migrations- und Bildungshintergrund, bis hin zu Berufstätigkeit und Betreuungspflichten – gewidmet.

Insgesamt betrachtet ist bei den ESF-Interventionen mit 58,5% ein deutlicher Überhang an weiblichen TeilnehmerInnen festzustellen. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass einige Interventionen und Maßnahmen gesetzt werden, die sich explizit nur an Frauen richten. Der mit über 80% höchste Frauenanteil findet sich bei den DaZ-Kursen und den TtT-Maßnahmen. Während der im Umkehrschluss geringe Männeranteil bei den TrainerInnenschulungen noch durch eine entsprechende Struktur der Zielgruppe erklärt werden kann (der Beruf der ErwachsenenbildungstrainerInnen ist stark weiblich dominiert), ist die 18,6%ige Männeranteil an DaZ-Kursen differenziert zu betrachten. Einerseits finden sich unter den DaZ-Kursen drei Maßnahmen, die alleine auf Frauen hin ausgerichtet sind, die einen spezifischen Bedarf aufweisen, dem die alleinige Ausrichtung auf die Zielgruppe Frauen entspricht. Da die Ungleichverteilung nach Geschlecht andererseits (zwar nicht in diesem Ausmaß aber doch beachtlich) auch in den anderen nicht explizit auf Frauen ausgerichteten Kursen anzutreffen ist, muss dies als problematisch interpretiert werden. Da Männer keinen geringeren Bedarf an Unterstützung bei der Aneignung der deutschen Sprache aufweisen (manche Stimmen behaupten sogar das Gegenteil), sollte dieser Ungleichverteilung durch gezielte Förderung männlicher Beteiligung entgegengesteuert werden. Positiv in diesem Zusammenhang hervorzuheben, ist der zwar nur leichte aber doch vorhandene Überhang von Männern in den HS-Kursen, da dies in Anbetracht der unter-

schiedlichen Anteile unter Männern und Frauen, was das Fehlen eines Pflichtschulabschlusses betrifft, der Bedarfslage entspricht⁸.

Tabelle 16: Verteilung nach Geschlecht

N= 17.351	männlich	weiblich
BaB	51,9%	48,1%
DaZ	18,6%	81,4%
HS-Kurse	53,3%	46,7%
BRP	42,8%	57,2%
Sonstige	45,6%	54,4%
sonstigeTtT	18,7%	81,3%
ESF-gesamt	41,5%	58,5%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Ein Blick auf die Altersverteilung macht deutlich, dass es sich hierbei tatsächlich um Erwachsenenbildung handelt. Rund 45% der ESF-TeilnehmerInnen sind bis zu 24 Jahre alt und gelten somit als junge Erwachsene, die Mehrheit ist jedoch über 25 Jahre. Der Altersschnitt liegt bei 29 Jahren und in den Basisbildungs- und DaZ-Angeboten gar über 30.

Tabelle 17: Altersverteilung der TeilnehmerInnen

N= 17.351	Anteil
bis 19 Jahre	24,4%
20-24 Jahre	20,7%
25-34 Jahre	26,1%
über 34 Jahre	28,7%
Summe	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 18: Alter der TeilnehmerInnen nach Angebotsarten

N= 17.351	MW	St.Abw.
BaB	30,5	12,9
DaZ	32,2	10,9
HS-Kurse	21,2	6,8
BRP	29,4	8,9
Sonstige	27,2	9,9
TtT	41,7	8,7
ESF-gesamt	29,0	11,1

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

⁸ Aktuell sind es unter männlichen Jugendlichen 4,9% und unter weiblichen 2,8%, die den Pflichtschulabschluss nicht erlangen (Statistik Austria 2013: 171).

Werden die TeilnehmerInnen nach Migrationshintergrund differenziert, mündet dies in einem sehr differenzierten Befund. So reicht der Anteil von MigrantInnen je nach Instrument von knapp 10% bis über 90% und beträgt im Durchschnitt 51%, rechnet man MigrantInnen in zweiter Generation hinzu dann knapp 57%. Abgesehen von dem ‚logischer Weise‘ hohen Anteil von MigrantInnen in den DaZ-Kursen stechen die Basisbildungsangebote und die HS-Kurse mit Zwei-Drittel-Anteilen hervor. Am anderen Ende der Skala stehen die BRP und die TrainerInnenausbildungen mit Anteilen knapp unter 10%. Während dieser niedrige MigrantInnenanteil in der BRP aufgrund der zu wenig ausgeprägten Konzentration auf benachteiligte Zielgruppen mit ein Grund dafür gewesen ist, dass die Maßnahme in weiterer Folge rein national finanziert wurde, liegt der niedrige Anteil unter den TtT-Kursen wohl an der Struktur der ErwachsenenbildungstrainerInnen, die sich in einem deutlich überwiegen- den Ausmaß aus der autochthonen Bevölkerung rekrutieren.⁹ Trotz der möglichen Erklärung für diese Unterrepräsentation von Personen mit Migrationshintergrund sollte in diesem Ergebnis ein Handlungsauftrag erkannt werden, den Anteil durch entsprechende Anstren- gungen und Förderprogramme zu heben, da mit einer Stärkung von TrainerInnen mit Migrationshintergrund auch Multiplikatoreffekte für TeilnehmerInnen an den übrigen Interven- tionen, die derart Role Models für ihre eigene Entwicklung vorfinden, verbunden sind.

Tabelle 19: Migrationshintergrund der TeilnehmerInnen

N= 14.662	Ohne Migr.HG ¹⁰	2.Generation	MigrantInnen	EU-15	Summe
BaB	28,1%	1,4%	69,1%	1,4%	100%
DaZ	2,7%	1,9%	93,4%	2,0%	100%
HS-Kurse	25,2%	9,0%	64,2%	1,6%	100%
BRP	80,2%	7,6%	9,6%	2,6%	100%
sonstige	39,7%	7,5%	51,3%	1,5%	100%
TtT	80,5%	2,8%	9,8%	6,8%	100%
ESF-gesamt	41,3%	5,7%	50,8%	2,2%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Um die Benachteiligung einer Zielgruppe abschätzen zu können, eignet sich neben dem Migrationshintergrund auch der Bildungshintergrund (d.h. das Bildungsniveau des Eltern- hauses der TeilnehmerInnen) sehr gut. Durch einen Anteil von 46% der TeilnehmerInnen, die aus niedrigqualifizierten Elternhäusern mit maximal Pflichtschulabschluss stammen, wird einerseits deutlich, dass sich die ESF-Interventionen auf bildungsbenachteiligte Personen konzentrieren. Wird dieser Wert darüber hinaus mit dem Qualifikationsniveau der poten- tiellen Elterngeneration der ESF-TeilnehmerInnen (40-64 jährige Bevölkerung) in Bezug

⁹ Dieser Befund trifft – sogar noch in stärkerem Ausmaß – auch auf das formale Bildungssystem zu. So haben MigrantInnen in Lehrerbildenden Höheren Schulen nur einen Anteil von 2,8% an allen SchülerInnen und sind damit deutlich unterrepräsentiert (Steiner 2011:276).

¹⁰ Als Personen ohne Migrationshintergrund gelten TeilnehmerInnen, die ebenso wie ihre Mutter in Österreich geboren wurden, bei der zweiten Generation trifft das nur auf sie selbst zu, während die Mutter aus einem Land außerhalb der EU-15 Staaten stammt. Unter MigrantInnen wiederum werden Personen verstanden, die außerhalb der EU-15 Staaten geboren worden sind.

gesetzt, kann der Schluss gezogen werden, dass durch die Überrepräsentation die Interventionen im Rahmen des ESF zu einem Abbau von Diskriminierungen beitragen. Andererseits ist, aufgrund von gesellschaftlichen Selektionsprozessen, überhaupt den Bedarf an ESF-Interventionen zu haben (d.h. beispielsweise den Hauptschulabschluss in der Primärausbildung zu verfehlen), nach Bildungsherkunft ungleich verteilt, weshalb die Überrepräsentation bis zu einem gewissen Grad auch einfach der Bedarfslage entspricht.

Tabelle 20: Bildungsnähe des Elternhauses nach Angebotsarten

N= 12.172	niedrig	mittel	hoch	Summe
BaB	68,6%	18,1%	13,3%	100%
DaZ	56,4%	14,9%	28,7%	100%
HS-Kurse	60,0%	20,1%	19,9%	100%
BRP	25,6%	45,5%	28,9%	100%
sonstige	44,9%	31,5%	23,7%	100%
TtT	21,2%	33,6%	45,2%	100%
ESF-gesamt	46,0%	28,7%	25,3%	100%
40-64-jährige-Bev.	22,3%	55,2%	22,5%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

In der BRP und den Train-the-Trainer-Maßnahmen sind die Anteile aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern mit 20-25% am niedrigsten ausgeprägt, liegen aber immer noch im gesellschaftlichen Durchschnitt, weshalb nicht von Diskriminierungen gesprochen werden kann. Da es im Rahmen des ESF jedoch den Auftrag darstellt, benachteiligte Personen verstärkt zu erreichen, kann dieser dem gesellschaftlichen Durchschnitt entsprechende Wert durchaus auch kritisch gesehen werden.

Tabelle 21: Anteil mit Betreuungspflichten

N= 17.351	Anteil
BaB	14,1%
DaZ	31,9%
HS-Kurse	10,0%
BRP	10,0%
sonstige	8,4%
TtT	30,3%
ESF-gesamt	14,9%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Die Anteile der TeilnehmerInnen mit Betreuungspflichten liegen bei 15%, der Anteil von Berufstätigen bei gut einem Drittel. Differenziert nach Instrumenten zeigen sich wieder deutliche Unterschiede. So führt der hohe Frauenanteil bei DaZ- und TtT-Kursen aufgrund der gesellschaftlichen Ungleichverteilung von Betreuungspflichten zwischen den Geschlechtern bei diesen beiden Instrumenten zu Anteilen von TeilnehmerInnen mit Doppelbe-

lastungen jenseits der 30%. Im Fall der TtT-KursteilnehmerInnen kann zudem schon von Dreifachbelastung gesprochen werden, denn der Anteil der Berufstätigen liegt hier bei 88%.

Tabelle 22: Anteil mit Berufstätigkeit

N= 17.351	Anteil
BaB	31,1%
DaZ	22,2%
HS-Kurse	8,6%
BRP	63,9%
sonstige	28,7%
TtT	88,4%
ESF-gesamt	37,3%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Insgesamt wird daraus ersichtlich, dass erhebliche Anteile der ESF-TeilnehmerInnen mit schwierigen Startvoraussetzungen ausgestattet und ebenso schwierigen Umsetzungsbedingungen konfrontiert sind.

4.3 Teilnahmedauer

Die durchschnittliche Teilnahmedauer (berechnet auf Basis derer, die bereits wieder aus den Maßnahmen ausgetreten sind) liegt bei 213 Tagen oder umgerechnet gut 7 Monaten. Wenig überraschend zeigen die intensiven schulabschlussorientierten Maßnahmen der BRP und HS-Kurse mit über 270 Tagen die längsten Dauern. Am anderen Ende der Skala finden sich mit 114 Tagen die TtT-Kurse.

Tabelle 23: Dauer der Teilnahme nach Instrumenten

	BaB	DaZ	HS	BRP ¹¹	sonst	TtT	gesamt
bis 3 Monate	26,9%	33,4%	11,5%	14,2%	48,3%	75,1%	30,5%
über 3 - 6 Monate	32,0%	35,2%	14,7%	27,7%	29,0%	1,4%	25,4%
über 6 - 12 Monate	24,3%	17,8%	58,2%	32,4%	16,6%	9,2%	28,9%
über 1 - 2 Jahre	12,4%	8,9%	13,6%	21,5%	5,0%	12,6%	12,2%
über 2 Jahre	4,3%	4,7%	2,0%	4,2%	1,1%	1,7%	3,0%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
MW-Tage ¹²	230	206	279	274	128	114	213

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

¹¹ Berücksichtigt sind nur TeilnehmerInnen, die vor der Überführung in rein nationale Finanzierung dieses Instruments auch wieder aus dem Instrument ausgeschieden sind.

¹² In die Berechnungen eingeflossen sind nur TeilnehmerInnen, die auch bereits wieder aus den jeweiligen Maßnahmen ausgetreten sind. Die angegebene Dauer von Maßnahmen ist nicht gleichbedeutend mit einer ebenso langen Interventionsdauer. Vielmehr wird dadurch zum Ausdruck gebracht über welche Zeitspanne hinweg die TeilnehmerInnen immer wieder einzelne Kurse belegt haben zwischen denen durchaus auch einige Zeit vergangen sein kann.

Eine Differenzierung der Teilnahmedauer nach Migrationshintergrund erfolgt an dieser Stelle, um die Frage zu beantworten, ob einzelne Subgruppen mehr oder weniger lang in den Genuss der Interventionen kommen, was auf selektive Wirkungen hindeuten könnte. Die in Tabelle 24 dargestellten Ergebnisse weisen für MigrantInnen eine überdurchschnittlich lange Teilnahmedauer aus, was sich v.a. in den DaZ- und HS-Kursen manifestiert. Da davon ausgegangen werden kann, dass diese TeilnehmerInnengruppe einen nochmals gesteigerten Bedarf nach Unterstützung aufweist, ist dieses Ergebnis positiv zu werten. Was die zweite Generation betrifft, so hat sich der bereits in der Halbzeitbewertung festgestellte positive Trend nunmehr weiter fortgesetzt, sodass kaum noch Nachteile hinsichtlich der Teilnahmedauer für diese Personengruppe vorzufinden sind. Die unterdurchschnittliche Teilnahmedauer der zweiten Generation an den DaZ-Kursen, die Hand in Hand geht mit einem auch sehr geringen Anteil an TeilnehmerInnen an dem Instrument aus dieser Personengruppe, trübt diesen Befund etwas. In diesem Zusammenhang ist es berechtigt, die Diskussion zu führen, ob diese Kursart in ihrer momentanen Ausrichtung für MigrantInnen zweiter Generation überhaupt das richtige Angebot darstellt oder es nicht angezeigt wäre, spezielle Angebote für diese Zielgruppe zu etablieren. Der Bedarf danach kann in Anbetracht der PISA-Ergebnisse zu den Lesekompetenzen jedoch nicht in Zweifel gezogen werden. So zählen 43% der MigrantInnen in zweiter Generation im Alter von 15 Jahren zur PISA-Risikogruppe in diesem Kompetenzbereich, was gleichbedeutend damit ist, dass sie nicht sinnerfassend lesen können (OECD 2010).

Tabelle 24: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Migrationshintergrund in Tagen

N=8.301	ohne Migr.HG	2.Generation	MigrantInnen	EU-15	Alle ¹³
BaB	261	225	219	279	230
DaZ	112	94	219	114	206
HS-Kurse	240	253	304	301	279
BRP	307	274	280	214	274
sonst	125	158	152	145	128
TtT	115	135	101	109	114
gesamt	216	215	229	185	213

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Was die Unterschiede nach Geschlecht hinsichtlich der Teilnahmedauer betrifft, zeigen viele Berechnungsergebnisse kaum erwähnenswerte weil so geringe Unterschiede auf. Dieser Befund trifft jedoch auf jene Maßnahmen nicht zu, die an sich bereits geringe Männeranteile aufweisen: die DaZ- und TtT-Kurse. Hier kommen zu den geringen Anteilen noch deutlich unterdurchschnittliche Teilnahmedauern hinzu, was als Grundlage für die Notwendigkeit

¹³ Diese Zahlen enthalten auch jene Personen, deren Herkunft nicht bekannt ist. Daher sind die aufgelisteten Zahlen dieser Spalte nicht als Mittelwert der Angaben nach Migrationshintergrund zu verstehen. So erklärt sich auch der relativ niedrige gesamtdurchschnitt zu den vergleichsweise relativ hohen differenziert nach Herkunft: Hierin ist eine Gruppe integriert, deren Migrationshintergrund nicht bekannt ist, deren durchschnittliche Teilnahmedauer aber vergleichsweise kurz (210 Tage) ist.

näherer Untersuchung gesehen werden sollte. Diese nähere Betrachtung wird in weiterer Folge bei den DaZ-Kursen zu Tage fördern, dass die kürzere Teilnahme der Männer ihren Prüfungserfolgen nicht schadet und auch nicht auf höhere Abbruchquoten zurückzuführen ist, weshalb sich aus diesem Befund keine Notwendigkeit für Gegensteuerungsmaßnahmen ableiten lässt.

Tabelle 25: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Geschlecht in Tagen

N=10.153	männlich	weiblich	alle
BaB	227	233	230
DaZ	103	230	206
HS-Kurse	273	287	279
BRP	274	274	274
sonst	132	125	128
TtT	73	123	114
gesamt	210	216	213

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

In Tabelle 26 werden schließlich die Teilnahmedauern differenziert nach Instrumenten und deren Trägern dargestellt. Dabei treten enorme Unterschiede zu Tage, die oftmals auf ein unterschiedliches Angebot zurückgeführt werden können. Etwas anders gestaltet sich die Sachlage bei jenen Interventionen und Maßnahmen, die auf einen normierten Abschluss wie die BRP oder den HS-Abschluss abzielen. Bei gleicher Zielsetzung unterscheiden sich auch hier die durchschnittlichen Teilnahmedauern enorm und liegen im Fall der HS-Kurse in einer Spanne von 231 bis 516 Tagen. Diese Unterschiede für sich genommen sind zunächst einmal wertfrei zu betrachten, erlangen ihre Bedeutung jedoch bei zeitgleicher Berücksichtigung von Erfolgs-, Abbruchs- und Finanzindikatoren, wie dies für den Abschlussbericht 2014 vorgesehen ist.

Tabelle 26: Durchschnittliche Teilnahmedauer nach Träger in Tagen

N=15.774	BaB	DaZ	HS-Kurs	BRP	sonst	TtT
Träger 1	232					
Träger 2					93	
Träger 3		132				
Träger 4	144		279			
Träger 5					91	
Träger 6			242		52	
Träger 7			312			
Träger 8		85	276	331		
Träger 9	474					
Träger 10		383				84
Träger 11					110	
Träger 13	196				184	
Träger 14					303	
Träger 15	254		294		120	
Träger 16					61	
Träger 17		286				
Träger 18	98					
Träger 19		209	516		175	
Träger 20					105	
Träger 21	139					
Träger 22		283				
Träger 23		258				
Träger 24			221	160	130	
Träger 25				345	56	
Träger 26			285			
Träger 27				212		
Träger 28				484		
Träger 29	275	112	270	200	134	298
Träger 30	102		274	331	237	
Träger 31	212		231	503	135	58
Träger 32	299				96	224
Träger 33	185		255	269	77	
Träger 34		107				
Träger 35	270	174	330		201	394
Träger 36					185	
Träger 37			328	245	302	
Träger 38	166					
Träger 39			253		232	
Träger 40			204			
Träger 41			365			
Träger 42						2
Träger 43						85
Träger 44						20

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

4.4 Erfolg und Abbruch

Beim Maßnahmenerfolg wird zwischen den Ausprägungen Zertifikat, Prüfung, Abbruch/kein Abschluss und keine Angaben unterschieden.¹⁴ Unter der Abschlussart ‚Zertifikat‘ wird eine Teilnahmebestätigung durch den Träger – also eine sehr einfache Form des Erfolgs – verstanden. Unter ‚Prüfung‘ fallen im Sinne eines offiziellen Zeugnisses Sprachdiplome ebenso wie Hauptschul- oder BRP-Teil- und auch ‚Gesamt‘-Prüfungen. Die Kategorie ‚Abbruch bzw. kein Abschluss‘ umfasst Personen, die entweder einen Abbruch eingetragen haben oder beim Abschluss als nicht erfolgreich ausgewiesen werden und ‚k.A‘ bezeichnet das Fehlen von Erfolgs- und/oder Abbruchsangaben, obwohl die Person bereits aus der Maßnahme ausgeschieden ist. Eine Darstellung, wieviele BRP-TeilnehmerInnen z.B. die Berufsreifeprüfung in Summe erlangt haben, ist auf dieser Datenbasis nicht möglich, da den Trägern nach eigenen Angaben oft die Information darüber fehlt, ob die TeilnehmerInnen tatsächlich zur (letzten) Prüfung angetreten sind. An dieser Stelle muss mit der Kategorie ‚Prüfung‘ der eben auch Teilprüfungen zugerechnet werden, das Auslangen gefunden werden. Angaben zum BRP-Gesamtabschluss finden sich im Kapitel zur Panelanalyse (vgl. Kapitel 7.4.1, S. 111), wobei diese dort jedoch auf einer Stichprobe aufbauen.

Betrachtet man nun entsprechend dieser Kategorien den Maßnahmenerfolg in Summe, dann fällt auf, dass die Teilnahmebestätigungen die verbreitetste Form des Erfolgs, der in mehr als der Hälfte aller Fälle zutrifft, darstellen. Dem folgt mit großem Abstand die Kategorie ‚Prüfung‘, der ein gutes Fünftel aller Teilnahmen hinzugerechnet werden können. Die Abbrüche liegen bei 16% und fehlende Angaben, die wohl auch oft das Ergebnis eines Abbruchs sein werden, treffen in 9% aller Fälle zu. Demnach kann man bei strenger Betrachtungsweise die explizite Erfolgsquote mit 21% und die Misserfolgsquote mit 25% beziffern. In vielen Fällen ist es jedoch darüber hinaus als Erfolg zu werten, wenn Kursmaßnahmen mit einem Teilnahmezertifikat abgeschlossen werden, auch wenn dieses in den wenigsten Fällen mit Ein- und/oder Aufstiegsberechtigungen in der Bildungshierarchie verbunden ist. Differenziert nach Instrumenten treten, was den Prüfungserfolg betrifft, HS-Kurse positiv in den Vordergrund, die in 60% aller Fälle diese Form des Erfolgs aufweisen können. Mit nur 0,2% sehr gering ist der Prüfungserfolg demgegenüber in der Basisbildung, was oft auch in der ‚Natur‘ der Interventionen begründet sein dürfte. Zwar weisen die DaZ-Kurse mit 6,6% Prüfungserfolg eine deutlich höhere Quote auf als die Basisbildungsangebote. In Anbetracht des Umstandes, dass zum Prüfungserfolg aber auch Sprachdiplome gezählt werden, ist dieser Anteil dennoch bescheiden und durchaus ausbaufähig zumal es mit zertifizierten Sprachkenntnissen leichter sein dürfte, Integrationshürden (z.B. in den Arbeitsmarkt) zu überwinden. Schließlich bleibt zu erwähnen, dass die Abbruch/kein Abschluss-Quoten mit Werten um oder knapp über 20% in der Basisbildung, den DaZ und HS-Kursen überdurchschnittlich hoch sind.

¹⁴ Die Unterscheidung zwischen Zertifikat und Prüfung erfolgt jedoch nur bei jenen Instrumenten, wo tatsächlich die (zumindest prinzipielle) Möglichkeit besteht eine Prüfung zu absolvieren.

Tabelle 27: Maßnahmenerfolg nach Instrumenten

N=15.774	Zertifikat	Prüfung ¹⁵	Abbruch/kein Abschluss ¹⁶	k.A.	Summe
BaB	69,1%		20,1%	10,8%	100%
DaZ	69,0%	6,6%	21,1%	3,3%	100%
HS-Kurs	10,3%	59,5%	19,1%	11,0%	100%
BRP	33,5%	38,6%	13,2%	14,7%	100%
sonst	78%		12,9%	9,1%	100%
TtT	98,5%		0,8%	0,8%	100%
ESF-gesamt	53,4%	21,4%	15,9%	9,3%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Wird der Maßnahmenerfolg getrennt nach Frauen und Männern betrachtet, fallen in Tabelle 28 zunächst Verschiebungen zwischen den Kategorien Zertifikat und Prüfung auf. Diese sind jedoch größtenteils nur darauf zurückzuführen, dass beide Geschlechter in den einzelnen Instrumenten und Maßnahmen in unterschiedlichem Ausmaß vertreten sind. So trägt die Überrepräsentation von Frauen in DaZ-Kursen bei gleichzeitigem Überhang von Männern in den HS-Kursen dazu bei, dass die Prüfungserfolgsquoten bei den Männern um mehr als 6%-Punkte über jenen der Frauen liegen. Bestätigung findet diese These in Tabelle 29, wo die Prüfungserfolge und Abbruchquoten differenziert nach Geschlecht und Instrumenten betrachtet werden. Hierbei bleiben letztlich nur bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Geschlechtern, was die DaZ-Kurse betrifft, bestehen. Die an sich quantitativ deutlich unterrepräsentierten (männlichen) Teilnehmer an dieser Kursform sind dort erfolgreicher, d.h. weisen höhere Prüfungserfolge und weniger Abbrüche auf. Dies kann als weiteres Indiz für das Argument gewertet werden, dass die Beteiligung von Männern an dieser Interventionsform intensiviert werden sollte.

Tabelle 28: Maßnahmenerfolg nach Geschlecht

N=15.774	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/kein Abschluss	k.A.	Summe
männlich	48,0%	25,1%	17,0%	9,9%	100%
weiblich	57,2%	18,8%	15,1%	8,9%	100%
ESF-gesamt	53,4%	21,4%	15,9%	9,3%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

¹⁵ In dieser Kategorie sind sowohl Teilprüfungen und Gesamtabschlüsse (HS und BRP) als auch Sprachdiplome zusammengefasst.

¹⁶ Der Berechnung von Abbruch/ kein Abschluss liegt eine strenge Definition zugrunde. So werden all jene Personen dieser Kategorie zugerechnet, die einen Abbruch eingetragen haben, auch wenn ausgewiesen wird, dass sie z.B. zuvor ein ‚Zertifikat‘ im Sinne eines Eintrags in der Kategorie Abschluss erhalten haben.

Tabelle 29: Prüfungserfolge und Abbrüche nach Angebotsarten und Geschlecht

N=15.774	Prüfungserfolge		Abbrüche/ kein Abschluss	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
BaB	k.A.	k.A.	20,5%	19,7%
DaZ	9,4%	6,0%	17,0%	22,1%
HS-Kurs	61,5%	57,2%	18,5%	19,8%
BRP	40,1%	37,6%	14,6%	12,1%
sonst	k.A.	k.A.	16,3%	9,9%
TtT	k.A.	k.A.	1,0%	0,7%
ESF-gesamt	25,1%	18,8%	17,0%	15,1%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Bei der Unterscheidung des Maßnahmen Erfolgs nach Migrationshintergrund liegt das Erkenntnisinteresse darin, in Erfahrung zu bringen, ob Personen in Abhängigkeit von ihrer Herkunft unterschiedlich von den Maßnahmen profitieren können. Dabei zeigen sich in Tabelle 30 zunächst erhöhte Abbruchquoten bei MigrantInnen und TeilnehmerInnen aus zweiter Generation, wobei dies jedoch zumindest im Fall der zweiten Generation durch ebenso deutlich erhöhte Prüfungserfolgsquoten kompensiert wird. Werden die Analysen auf die Kursarten ausgedehnt (Tabelle 31), wird deutlich, dass die erhöhten Abbruchquoten von Personen mit Migrationshintergrund v.a. auf die sonstigen Kurse und zum Teil auch auf die Basisbildung konzentriert sind. Im Fall der Hauptschulkurse werden demgegenüber diametral entgegengesetzte Tendenzen erkennbar. Hierbei weisen Personen mit Migrationshintergrund deutlich höhere Prüfungserfolge (bis zu 13%-Punkte) und noch niedrigere Abbruchquoten (von bis zu 17%-Punkten) auf. Dieses Ergebnis legt den Schluss nahe, dass MigrantInnen und Angehörige der zweiten Generation in überdurchschnittlichem Ausmaß von den Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss profitieren.

Tabelle 30: Maßnahmen Erfolg nach Migrationshintergrund

N=13.390	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/kein Abschluss	k.A.	Summe
ohne Migr.HG	60,3%	22,1%	11,5%	6,1%	100%
2.Generation	40,3%	31,7%	22,4%	5,6%	100%
Migrant/in	48,4%	21,8%	19,9%	10,0%	100%
EU-15	54,8%	27,4%	11,4%	6,5%	100%
gesamt ¹⁷	52,6%	22,5%	16,6%	8,2%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

¹⁷ Die Prozentsätze in der Spalte der Gesamtsumme unterscheiden sich leicht von den zuvor in Abhängigkeit vom Geschlecht präsentierten, weil hier nur eine Teilauswahl an Personen in die Berechnungen eingegangen ist: Jene Gruppe, bei der Informationen über den Migrationshintergrund verfügbar waren. Dies trifft auf ca. 2.400 Personen nicht zu.

Tabelle 31: Prüfungserfolge und Abbrüche nach Angebotsarten und Migrationshintergrund

N=8.558	Prüfungserfolge			Abbrüche/ kein Abschluss		
	Ohne Mig.-HG	2. Generation	Migrant-Innen	Ohne Mig.-HG	2. Generation	Migrant-Innen
BaB	k.A.	k.A.	k.A.	13,0%	14,3%	26,2%
DaZ	0,0%	2,2%	7,2%	24,6%	28,3%	20,4%
HS-Kurs	51,5%	56,6%	64,7%	30,5%	27,3%	13,1%
BRP	41,4%	35,0%	36,1%	11,2%	14,0%	13,9%
sonst	k.A.	k.A.	k.A.	5,6%	22,3%	23,2%
TtT	k.A.	k.A.	k.A.	0,4%	3,2%	1,9%
ESF-gesamt	22,1%	31,7%	21,8%	11,5%	22,4%	19,9%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Abschließend ist es noch aufschlussreich, die Erfolgs- und Abbruchquoten differenziert nach Trägern zu betrachten. Dies geschieht im Anschluss beispielhaft für die Basisbildung und Vorbereitungskurse auf den HS-Abschluss. Diese Auswahl wurde getroffen, weil sich hier in der Halbzeitbewertung die mithin größten Differenzen unter den Trägern gezeigt haben, einerseits was den Erfolg und andererseits was den Anteil ohne Angaben betrifft.

Da es in der Basisbildung so gut wie keine Prüfungen gibt, werden Zertifikate und Prüfungen zusammengefasst und ist ein Vergleich diesbezüglicher Quoten zwischen den Trägern müßig, sondern ist es mehr von Relevanz, auf Abbrüche und fehlende Angaben zu achten. Was die Abbrüche betrifft sticht zunächst Träger 9 mit exorbitanten 70,4% hervor, wobei auch die 30%-40%igen-Quoten der Träger 15, 18, 29 und 35 eindeutig als zu hoch einzustufen sind. Teilweise lassen sich diese durch eine prekäre aufenthaltsrechtliche Stellung der TeilnehmerInnen erklären und sind daher nicht durch den Träger zu verantworten. Wo dies jedoch nicht der Fall ist bedarf es einer näheren Untersuchung bzw. Intervention seitens des Auftraggebers.

Diese erhöhten Abbruchquoten bei einigen Trägern sind seit der Halbzeitbewertung ebenso beständig wie die inakzeptabel hohen Datenlücken was den Maßnahmenerfolg betrifft bei Träger 4 (77% keine Angaben) und Träger 30 (58,3% keine Angaben). Während dieser Anteil bei letztgenanntem Träger zumindest seit der Halbzeitbewertung gesunken ist, bleibt er bei Träger 4 stabil, was auch bei neu eingetretenen TeilnehmerInnen auf eine fortgesetzte Praxis, das Monitoring nicht mit Erfolgsangaben zu befüllen, hindeutet.

Tabelle 32: *Maßnahmenerfolg in der Basisbildung nach Träger*

N=2.737	Zertifikat (& Prüfung)	Abbruch/ kein Abschl.	k.A.	Summe
Träger 1	87,9%	8,9%	3,1%	100%
Träger 4	0,0%	23,0%	77,0%	100%
Träger 9	22,3%	70,4%	7,4%	100%
Träger 13	75,6%	24,4%	0,0%	100%
Träger 15	58,6%	41,0%	0,4%	100%
Träger 18	70,6%	29,4%	0,0%	100%
Träger 21	92,3%	7,7%	0,0%	100%
Träger 29	64,0%	32,4%	3,6%	100%
Träger 30	27,5%	14,2%	58,3%	100%
Träger 31	81,7%	14,2%	4,1%	100%
Träger 32	80,9%	2,8%	16,3%	100%
Träger 33	72,1%	11,3%	16,5%	100%
Träger 35	57,6%	28,8%	13,6%	100%
Träger 38	86,8%	12,7%	0,5%	100%
BaB-gesamt	69,1%	20,1%	10,8%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Bei den HS-Kursen sind es die Träger 6 und 7, die (noch immer) weit überdurchschnittliche Abbruch/nicht Abschluss-Quoten zwischen 40% und 45% aufweisen und Träger 37, der sich mit einem Drittel fehlender Angaben hervortut, wiewohl hier verglichen zur Halbzeitbewertung eine Verbesserung festzustellen ist. Alle drei Träger sollten mit den Fragen nach den Ursachen dafür konfrontiert werden. Von speziellem Interesse bei den Hauptschulkursen sind hier jedoch die im Durchschnitt hohen Prüfungsquoten, welche aber von einzelnen Trägern deutlich unterboten werden. Hier müssen sich v.a. die Träger 8, 31 und 33 mit der Frage auseinander setzen, warum ihre Performance (durchaus dauerhaft) 20 bis 40 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt liegt.

Diese Frage kann in Summe aller Interventionen bis zu einem gewissen Grad auch durch eine Regressionsanalyse der Monitoringdaten beantwortet werden, die im Zuge der Abschlussevaluation durchgeführt werden wird.

Tabelle 33: *Maßnahmenerfolg bei den HS-Kursen nach Träger*

N= 1.725	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/ kein Abschl.	k.A.	Summe
Träger 4	0,0%	70,5%	6,7%	22,9%	100%
Träger 6	0,0%	49,8%	40,0%	10,2%	100%
Träger 7	0,0%	50,5%	45,0%	4,5%	100%
Träger 8	61,8%	0,0%	29,2%	9,0%	100%
Träger 15	0,0%	77,2%	22,8%	0,0%	100%
Träger 19	7,8%	66,5%	1,8%	24,0%	100%
Träger 24	1,2%	57,8%	18,7%	22,3%	100%
Träger 26	24,4%	66,0%	9,0%	0,6%	100%
Träger 29	0,4%	82,2%	17,0%	0,4%	100%
Träger 30	3,0%	56,1%	14,4%	26,5%	100%
Träger 31	23,2%	42,3%	24,0%	10,5%	100%
Träger 33	37,8%	32,1%	11,0%	19,1%	100%
Träger 35	0,4%	88,8%	4,4%	6,4%	100%
Träger 37	0,0%	60,5%	5,8%	33,7%	100%
Träger 39	0,6%	74,4%	23,1%	1,9%	100%
Träger 40	0,0%	71,9%	27,5%	0,6%	100%
Träger 41	0,0%	60,6%	39,4%	0,0%	100%
HS-gesamt	10,3%	59,5%	19,1%	11,0%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

4.5 Zusammenfassende Betrachtungen

Insgesamt konnten bisher im Zuge der 5-jährigen Umsetzung des ESF-Programms im Bereich der Erwachsenenbildung mehr als 18.000 Personen in einer der Maßnahmenarten weiterqualifiziert werden. Aufgrund des nahenden Endes der Umsetzungsperiode und der Überführung des Interventionsprogramms in die Initiative Erwachsenenbildung ist bei den jährlichen TeilnehmerInnen ein deutlicher Rückgang festzustellen.

Was die einzelnen Instrumente betrifft besteht v.a. bei DaZ-Kurse ein nennenswertes Ausbaupotential in Hinblick auf männliche Teilnehmer und ungedeckter Bedarf nach Sprachangeboten für die zweite Generation von MigrantInnen. Dieser Befund wird durch die hohen Anteile an RisikoschülerInnen im Rahmen der PISA-Untersuchungen (43% der SchülerInnen in zweiter Generation können im Alter von 15 Jahren nicht sinnerfassend lesen) unterstrichen. Personen mit Migrationshintergrund sollten überdies stärker in TrainerInnenausbildungen integriert werden. Regional betrachtet besteht Ausbaubedarf im grundqualifizierenden Bereich (Basisbildung und HS-Kurse) v.a. in Vorarlberg.

Sehr positiv hervorzuheben ist die ausgleichende Wirkung der ESF-Interventionen gegenüber Benachteiligungen aufgrund von Bildungs- und Migrationshintergrund was die Beteiligung und was die Teilnahmedauer betrifft. Im Fall der HS-Kurse zeigt sich diese kompensierende Wirkung auch anhand der Prüfungs- und Erfolgsquoten.

5 Analyse des TeilnehmerInnen-Monitorings: Bildungsberatung

Nachdem zuvor die TeilnehmerInnen an Qualifizierungsmaßnahmen dargestellt und analysiert wurden, sind es nun in weiterer Folge die TeilnehmerInnen an Beratungen, die thematisiert und basierend auf einem wieder eigenen Monitoring diskutiert werden.

Mit Mitteln des ESF soll der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für Benachteiligte erleichtert werden, indem in allen Bundesländern niederschwellige Bildungsinformations- und Bildungsberatungsservices auf- bzw. ausgebaut werden (vgl. BMASK 2009: 105ff.). Es sollen Maßnahmen und Entwicklungen unterstützt werden, die die programmatischen Ziele der nationalen Lifelong Guidance-Strategie zum Inhalt haben. Konkretisiert wird diese Forderung im Spezifischen Ziel 5 des Bereichs Erwachsenenbildung des Operationellen Programms:

„SZ 5: Aus- bzw. Aufbau des regionalen und zielgruppenadäquaten überinstitutionellen Bildungsberatungsangebotes; Vernetzung der BildungsberaterInnen; Entwicklung von bundesweiten Qualitätssicherungsmaßnahmen und Wissensmanagementsystemen.“
(BMASK 2009: 113)

Bildungsberatung wird in verschiedenen ESF-Maßnahmen angeboten: Mit Instrument 2: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ wurde eine eigene Instrumentenschiene im Bereich Erwachsenenbildung im Schwerpunkt 4 geschaffen. Im Rahmen dieses Instruments wurden ab 2007 zwei Projektverbünde gefördert: Der „Projektverbund Bildungsberatung“, ein Netzwerk aus Bildungsberatungsanbietern aus den Bundesländern (bis auf das Burgenland), und die „Bildungsberatung in Wien“, ein Netzwerk mehrerer Träger, die regional über Wien verteilt sind bzw. sich dort spezifischen Zielgruppen widmen. Ab 2011 mit dem Beginn der zweiten ESF-Phase wurden in allen Bundesländern „ESF-Projektnetzwerke Bildungsberatung“ aufgebaut. Diese Projektnetzwerke und damit die zweite ESF-Phase bilden den Fokus im vorliegenden Bericht.

Die folgenden Analysen beziehen sich – falls nicht anders angegeben – auf dieses Instrument 2. Darüber hinaus bieten zahlreiche Qualifizierungsmaßnahmen des Instruments 1 Beratungsmodule an, deren Inhalte jedoch sehr unterschiedlich sind und sich zum Teil nur an TeilnehmerInnen der Qualifizierungsmaßnahmen richten (mehr dazu weiter unten). Diese werden punktuell in die folgenden Analysen mit einbezogen.

Das TeilnehmerInnenmonitoring für Instrument 2 erfolgt nicht mittels des TeilnehmerInnen-registratorsystems (TRS) der EUREKA-Datenbank, sondern gesondert durch die Projektkoordination eines der Projektnetzwerke. In diesem Beratungsmonitoring werden neben den TeilnehmerInnen der ESF-Projektnetzwerke auch BildungsberatungsteilnehmerInnen von Phasing Out-Aktivitäten im Burgenland registriert, diese werden aber im

Rahmen dieser Evaluierung nicht berücksichtigt. Es werden Daten der Schuljahre 2010/11 und 2011/12 dargestellt.¹⁸

Folgende Fragestellungen stehen nun im Vordergrund: Wie weit wird der im Operationellen Programm genannte Zielwert für Beratungen im Bereich Erwachsenenbildung schon erreicht? Wie sieht die regionale Verteilung des Beratungsangebots aus und inwieweit kann von einem flächendeckenden Programm gesprochen werden? Wie weit werden benachteiligte Zielgruppen erreicht? Welche Beratungssettings werden eingesetzt und wie intensiv sind die Beratungen? Über diese Fragen hinaus werden auch jeweils die Veränderungen gegenüber der vorhergehenden ESF-Phase thematisiert.

5.1 Anzahl der beratenen Personen

Im Rahmen des Instruments 2: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ wurden vom vierten Quartal 2010 bis zum dritten Quartal 2012 im TeilnehmerInnenmonitoring 76.712 Beratungsfälle dokumentiert (siehe Tabelle 34). Wie bereits erwähnt, werden darüber hinaus im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen des Instruments 1 Dienstleistungen im Sinne von Lifelong Guidance angeboten. Diese sind in Ausrichtung und Zielsetzung sehr unterschiedlich. Die Analyse der im Aktivitätenmonitoring dokumentierten Beratungsmodule ergibt u.a. folgende Beratungsformen: Einzel- und Gruppenberatung, Infoabende, Beratung am Telefon und per E-Mail, aufsuchende Beratung, Kursberatung und Clearing, aber auch sozialpädagogische Beratung und Coaching. 18.819 Beratungen sind für denselben Zeitraum im Aktivitätenmonitoring im Instrument 1 dokumentiert. Insgesamt wurden damit 95.531 Beratungen in den Instrumenten 1 und 2 durchgeführt.

¹⁸ Die Datenqualität ist je nach Bildungsberatungsträger sehr unterschiedlich. Für manche Indikatoren (Alter, höchste abgeschlossene Bildung, Erwerbsstatus) ist ein beträchtlicher Anteil fehlender oder unplausibler Angaben zu verzeichnen. Ergebnisse dazu müssen dementsprechend vorsichtig interpretiert werden. Datenlücken gibt es vor allem wenn Distant Counseling und Gruppenberatungen zum Einsatz kommen.

Tabelle 34: Beratungen (Instrument 1 und 2)

	Instrument 1	Instrument 2	Summe
Kärnten	1.090	2.878	3.968
Niederösterreich	1.813	9.823	11.636
Oberösterreich	3.416	15.909	19.325
Salzburg	544	6.972	7.516
Steiermark	761	8.834	9.595
Tirol	551	18.194	18.745
Vorarlberg	1.353	4.178	5.531
Wien	9.291	9.924	19.215
Summe	18.819	76.712	95.531

Quelle: öibf, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS.
Zeitraum: September 2010-September 2012.

Dabei ist zu bedenken, dass Personen auch mehrfach beraten werden können. Dies gilt mehr noch als für die Beratungen im Instrument 2 für Beratungsdienstleistungen, die im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen im Instrument 1 angeboten werden: So kann dieselbe Person etwa erste Informationen per Telefon erhalten, besucht anschließend eine Informationsveranstaltung, oder wird im Rahmen eines kursbegleitenden Coachings beraten. Mehrfachberatungen sind konzeptionell auch vorgesehen und auch wenn vor diesem Hintergrund die Summe von 95.531 Beratungen insgesamt etwas relativiert wird, ist sie noch immer sehr hoch.

Im Operationellen Programm wurde angemerkt, dass die Zielwerte nicht auf Gesamtösterreich zu beziehen, sondern jeweils zielgruppenspezifisch zu verstehen sind (BMASK 2009: 112). Bezüglich der Bildungsberatung werden folgende Zielgruppen genannt: niedrigqualifizierte Personen, Personen mit nicht abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fehlender oder mangelhafter Basisbildung, sozial und regional benachteiligte Personen, MigrantInnen, Frauen, benachteiligte Jugendliche und ältere Personen (BMASK 2009: 113). Zum Teil richten sich die Projekte in Instrument 1 an diese Zielgruppen, wer allerdings tatsächlich erreicht wird, geht aus dem Aktivitätenmonitoring aufgrund seiner summativen Ausrichtung nicht hervor. Anders verhält es sich im Beratungsmonitoring, wo zahlreiche – wenn auch nicht alle – der oben genannten Merkmale der Beratenen dokumentiert werden. Diese werden ab Kapitel 5.3 auch analysiert.

Aus Tabelle 34 wird deutlich, dass die Bildungsberatungsdienstleistungen in den Bundesländern sehr unterschiedlich stark ausgebaut sind. So fanden in Oberösterreich, knapp gefolgt von Wien, mit über 19.000 die meisten Beratungen statt. Fast ebenso viele Beratungen wurden in Tirol mit 18.745 durchgeführt. Mit großem Abstand folgen Niederösterreich mit 11.636 Beratungen, die Steiermark mit 9.595 Beratungen und Salzburg

mit 7.516 Beratungen. In Vorarlberg wurden 5.531 Beratungen durchgeführt und in Kärnten 3.968.¹⁹

Zu ergänzen ist, dass in die bisherigen Darstellungen alle dokumentierten Beratungen eingeflossen sind. Ein Teil der im Aktivitätenmonitoring festgehaltenen Beratungen und Betreuungen findet jedoch im Rahmen von Kursmaßnahmen statt, wodurch der freie Zugang stark eingeschränkt ist. Aus dem Aktivitätenmonitoring waren diesbezügliche Details in der Regel nicht ersichtlich, deshalb wurden Annahmen getroffen, welche der dokumentierten Beratungen unabhängig von der Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme sind und welche nicht.²⁰

Werden Beratungen, die im Rahmen von Kursmaßnahmen stattfinden – d.h. sich ausschließlich an TeilnehmerInnen von ESF-geförderten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen richten – herausgerechnet, reduziert sich die Zahl der Beratungen im Instrument 1 um ein Viertel auf rund 13.000 Beratungen.

Tabelle 35: Teilnahmeunabhängige Beratung

	Instrument 1	Instrument 2	Summe
Kärnten	1.020	2.878	3.898
Niederösterreich	103	9.823	9.926
Oberösterreich	3.047	15.909	18.956
Salzburg	484	6.972	7.456
Steiermark	684	8.834	9.518
Tirol	551	18.194	18.745
Vorarlberg	1.353	4.178	5.531
Wien	5.781	9.924	15.705
Summe	13.023	76.712	89.735

Quelle: öibf, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS.
Zeitraum: September 2010-September 2012.

Werden nur teilnahmeunabhängige Beratungen in die Berechnung einbezogen, wurden in der ersten Förderphase 83.000 Beratungen (vgl. Halbzeitbewertung 2011: 238) und in der zweiten Förderphase bisher 90.000 Beratungen durchgeführt (vgl. Tabelle 35, S.62). Für den gesamten Zeitraum (bis inklusive September 2012) können somit 173.000 Teilnahmen an

¹⁹ Die Zuordnung der Beratungen zu den Bundesländern erfolgt an dieser Stelle aufgrund der diesbezüglich guten Datenlage auf Basis der Trägerstandortes (nicht auf Basis des – häufig nicht angegebenen – Wohnortes der Beratenen).

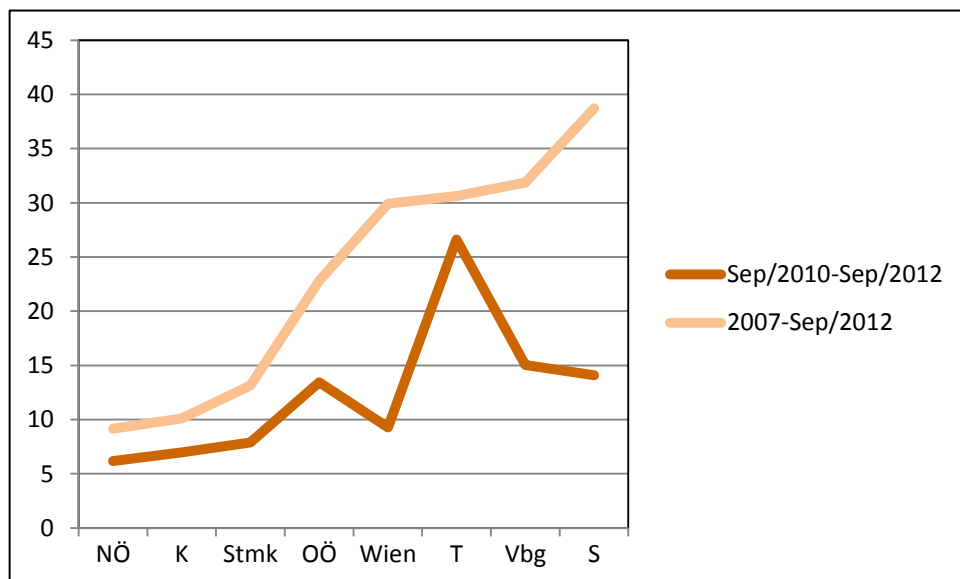
²⁰ Einzelberatungen, Gruppenberatungen, Informationsveranstaltungen, Distant Counseling, aufsuchende Beratung, Elterngespräche, Kurzinformationen und Clearing wurden als teilnahmeunabhängig eingestuft, außer es wurde im Aktivitätenmonitoring vermerkt, dass sich diese Maßnahmen nur an KursteilnehmerInnen richten. Vgl. Halbzeitbewertung 2011: 277.

Information, Beratung und Orientierung verzeichnet werden. Aufgrund der Budgetumschichtungen, d.h. der Aufstockung der Fördermittel für den Bereich Erwachsenenbildung im ESF, wurden die im operationellen Programm als Zielwert genannten 70.000 Beratungen (BMASK 2009: 108) auf 250.000 Beratungen erhöht. Ausgehend davon, dass Beratungen in Instrument 2 auf demselben bzw. einem etwas höheren quantitativen Niveau als im Schuljahr 2011/12 fortgesetzt werden, wird dieser Zielwert bis Ende der Förderperiode erreicht werden. Werden jene Beratungen hinzugerechnet, die sich an TeilnehmerInnen ESF-geförderter Bildungsangebote richten, ist davon auszugehen, dass dieser Zielwert überschritten wird.

Auch wenn die kursgebundenen Beratungen aus der Analyse ausgeschlossen werden, bleiben Oberösterreich und Tirol die Bundesländer, welche in Verbindung von Instrument 1 und Instrument 2 das größte Bildungsberatungsangebot umsetzen, das Angebot in Wien reduziert sich hingegen aufgrund der teilnahmegebundenen Beratungen in Instrument 1 auf 15.705. Da die Bundesländer unterschiedlich groß bzw. unterschiedlich dicht besiedelt sind, macht es Sinn, diese Werte auf die Zahl der EinwohnerInnen zu beziehen (vgl.

Abbildung 9). Wird der gesamte Zeitraum ab 2007 betrachtet, liegt dabei Salzburg vorne (knapp 39 Personen pro tausend EinwohnerInnen wurden beraten), während in Niederösterreich, Kärnten und der Steiermark die Flächendeckung am geringsten ausfällt (zwischen 9 und 13 Beratungsfälle pro tausend EinwohnerInnen). Wird nur die zweite ESF-Phase betrachtet, konnte Tirol einen merklichen Anstieg der Beratungsaktivitäten verzeichnen.

Abbildung 9: Beratene pro 1000 EinwohnerInnen



Quelle: öibf; Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS.

Im Folgenden beziehen sich (wegen der umfangreicheren Datenbasis auf Individualebene) die Analysen nur mehr auf Personen, die im Rahmen des Instruments 2 eine Bildungsberatung in Anspruch nahmen.

5.2 Flächendeckende Beratung durch Instrument 2

Seit dem Start der ESF-geförderten anbieterübergreifenden Bildungsberatung stieg mit jedem Jahr die Zahl der Beratenen; innerhalb der zweiten ESF-Phase von 23.886 im Schuljahr 2010/11 auf 45.396 im Schuljahr 2011/12.²¹ In Summe wurden bis inklusive August 2012 111.789 Personen beraten.

Tabelle 36: Entwicklung der Beratungszahlen in Instrument 2 (Phasen 1 und 2)

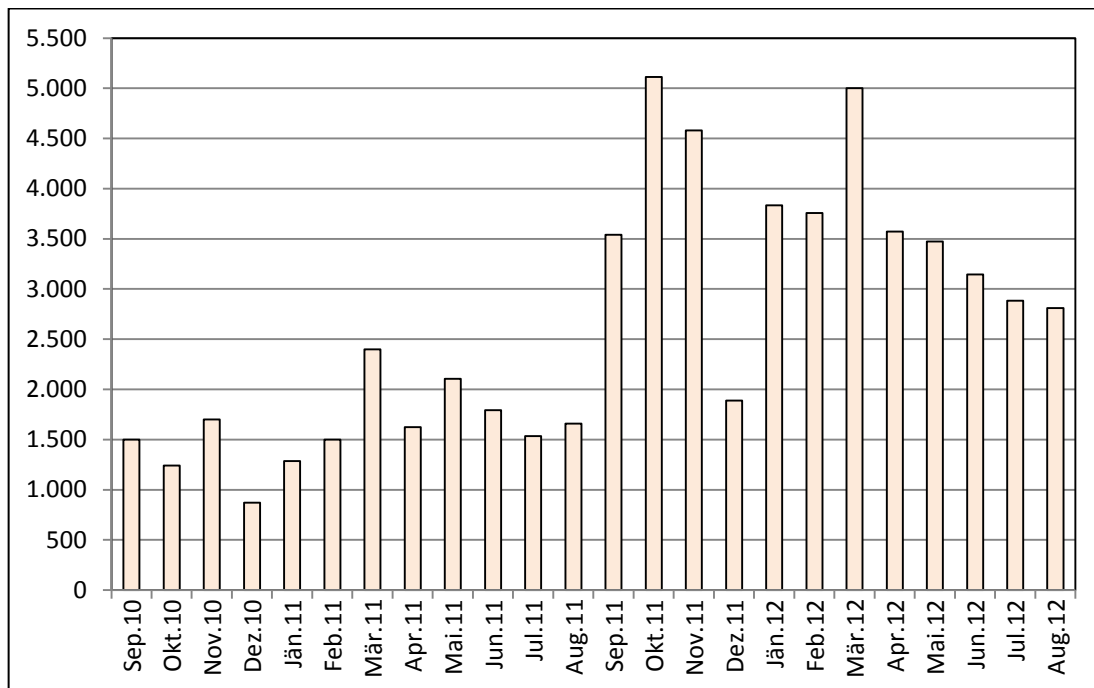
Schuljahr	Anzahl der Beratungen
2007/08	7.837
2008/09	15.410
2009/10	19.260
2010/11	23.886
2011/12	45.396
Summe	111.789

Quelle: öibf; Berechnungen IHS.
Zeitraum: September 2010-August 2012.

Deutlich zu erkennen ist in der folgenden Abbildung 10 ein sprunghafter Anstieg der Beratungen mit dem letzten Schuljahr. Ab September 2011 liegt die Anzahl der Beratenen pro Monat kontinuierlich fast doppelt so hoch wie im vorangegangenen Schuljahr. Dieser Zeitpunkt markiert den Vollausbau der neuen Projektnetzwerke in den Bundesländern.

²¹ Die Summe dieser 2 Jahresdaten ist nicht – wie weiter oben – 76.712, weil diese Darstellung streng der Schuljahrdefinition (September bis August) folgt und demnach nicht mehr die Beratungszahlen für September 2012 inkludiert. Davor wurden die Zahlen in Übereinstimmung mit dem Aktivitätenmonitoring quartalsweise zusammengefasst.

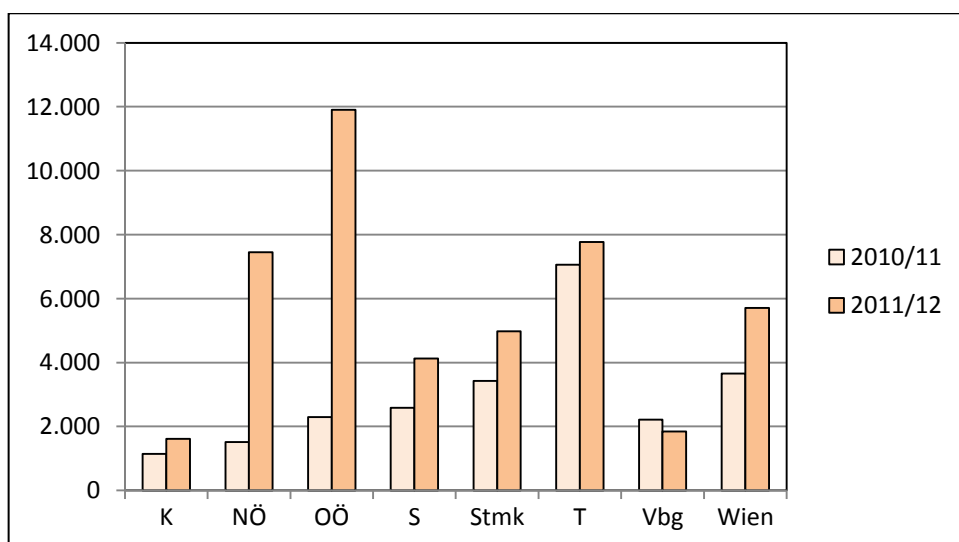
Abbildung 10: Anzahl der beratenen Personen in Instrument 2



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 87%.

Im Rahmen des Instruments 2 wurden von September 2010 bis August 2012 über 69.000 Beratungsfälle dokumentiert. Die mit Abstand meisten Personen wurden in Oberösterreich und Tirol beraten (vgl. Abbildung 11). Die Steigerung der Beratungszahlen mit dem Schuljahr 2011/12 zeigt sich mit Ausnahme von Vorarlberg in allen Bundesländern, besonders deutlich sind die Zuwächse in Oberösterreich und Niederösterreich.

Abbildung 11: Anzahl der beratenen Personen nach Bundesländern und Schuljahr

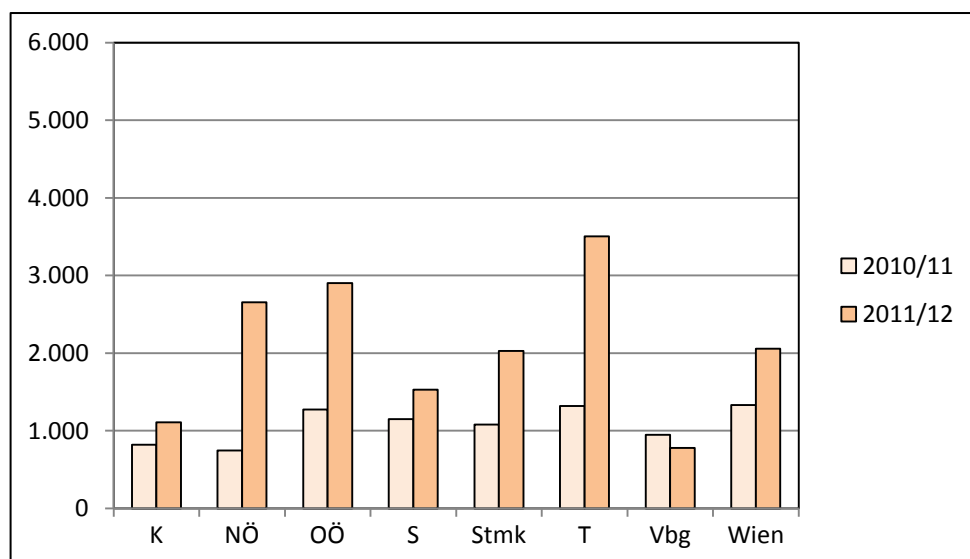


Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 96%

Die Beratungen unterscheiden sich u.a. nach Beratungsform und -dauer, die entsprechenden Analysen sind ab Kapitel 5.4 zu finden. An dieser Stelle soll aber schon vorab der Frage nachgegangen werden, ob sich die Relationen zwischen den Bundesländern verschieben, wenn nur intensivere Beratungen in die Untersuchung eingehen. In

Abbildung 12 werden daher nur jene dokumentierten Beratungen berücksichtigt, die länger als eine Viertelstunde dauern und nicht in einer Gruppe stattfinden. Die Analyse zeigt, dass auch in Bezug auf zeitintensivere Beratungen die Relationen zwischen den Bundesländern aufrecht bleiben: Voran liegen Tirol und Oberösterreich, gefolgt von Niederösterreich, Wien und der Steiermark. An dieser Stelle zeigt sich außerdem bereits, dass der Anteil zeitintensiverer Beratungen (über 15 Minuten) im Vergleich zur ersten Phase deutlich abgenommen bzw. der Anteil an Kurzberatungen zugenommen hat (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: Anzahl der Individualberatungen, die länger als 15 Minuten dauern



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 96%

Im Schnitt wurden in der 2. Phase der ESF-geförderten Bildungsberatung 8,28 Personen pro tausend EinwohnerInnen beraten (siehe Tabelle 37).²² Diese Beratungsdichte variiert jedoch wiederum stark nach Bundesland: Während in Tirol 21 Personen pro tausend EinwohnerInnen beraten wurden und Tirol damit die bei weitem höchste Beratungsdichte erzielt, sind es in Kärnten (4,9), Wien (5,5), Niederösterreich (5,6) und in der Steiermark (7) deutlich weniger. In Oberösterreich (10,1), Vorarlberg (11) sowie in Salzburg (12,7) wurden hingegen jeweils über 10 Personen pro tausend EinwohnerInnen erreicht.

²² Da es sich hier ausschließlich um Beratungen die innerhalb des Instruments 2 durchgeführt wurden handelt, weichen diese Zahlen von jenen in Abbildung 9 9 ab.

Tabelle 37: Flächendeckung: Beratungen nach Bundesland

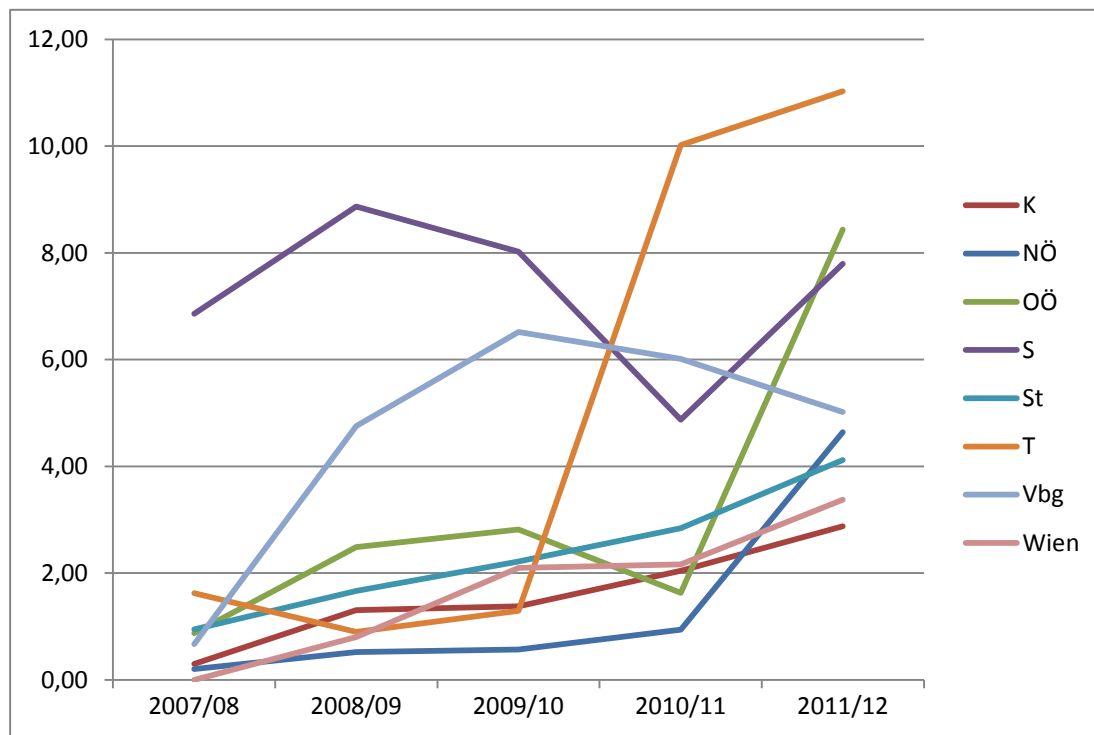
	EinwohnerInnen in Tsd.	Beratene pro tsd. EinwohnerInnen	
		Phase 2	Phase 1+2
Kärnten	560	4,92	7,90
Niederösterreich	1.607	5,58	6,85
Oberösterreich	1.411	10,06	16,21
Salzburg	529	12,67	36,26
Steiermark	1.208	6,96	11,77
Tirol	705	21,04	24,81
Vorarlberg	368	11,03	22,83
Wien	1.692	5,54	8,38
gesamt	8.363	8,28	13,37

Quelle: öibf, Statistik Austria; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 96%.

Wie bereits gezeigt wurde, hat sich die Anzahl der ESF-geförderten Bildungsberatungen seit 2007 kontinuierlich erhöht, wobei im Zuge der Implementierung der Beratungsnetzwerke in den Bundesländern ein sprunghafter Anstieg verzeichnet werden konnte. Dies findet auch in der Beratungsdichte seine Entsprechung: In der zweiten ESF-Phase liegt die Beratungsdichte 1,6 Mal höher als in der ersten Phase.

Im Schnitt wurden im gesamten Zeitraum von 2007 bis August 2012 13,37 ESF-geförderte Bildungsberatungen pro tausend EinwohnerInnen durchgeführt. Bei dieser Betrachtung fallen die Unterschiede zwischen den Bundesländern etwas anders aus: Die höchste Beratungsdichte über den gesamten Zeitraum weist dabei Salzburg auf (36,3), danach folgen Tirol (24,8) und Vorarlberg (22,8). Vergleichsweise gering fällt die Beratungsdichte in Niederösterreich (6,9), Kärnten (7,9) und Wien (8,4) aus. Wenn die Entwicklung über den gesamten Zeitraum betrachtet wird, zeigt sich allerdings, dass Niederösterreich zuletzt doch deutlich zugelegt hat, neben Tirol (seit dem Schuljahr 2009/10) und Oberösterreich (seit 2010/11) (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13: Flächendeckung: Beratungen pro 1.000 EinwohnerInnen



Quelle: öibf, Statistik Austria; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 96%.

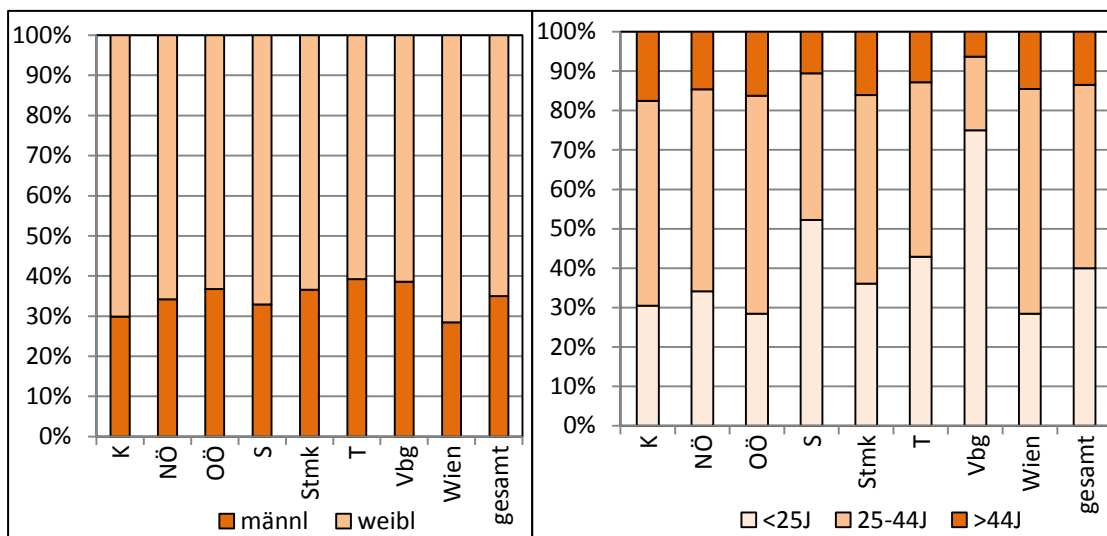
5.3 Soziodemographische Struktur und benachteiligte Zielgruppen

Nachdem die beratenen Personen insgesamt sowie ihre Verteilung auf die Bundesländer das Thema waren, geht es jetzt um die Frage nach den soziodemographischen Merkmalen derjenigen, die die Beratungsdienstleistungen in Anspruch nehmen. Dabei steht die Frage im Zentrum, ob und inwieweit benachteiligte Personen mit der ESF-geförderten Bildungsberatung erreicht wurden. Im Monitoringsystem werden zahlreiche Daten dokumentiert und es enthält neben „klassischen“ soziodemographischen Daten auch Angaben zu spezifischen Benachteiligungen der Beratenen. Die Datenbasis ist dementsprechend breit, allerdings sind die Einträge der einzelnen Träger – wie bereits in den vergangenen Jahren – unterschiedlich qualitativ, woraus sich zum Teil große Datenlücken ergeben.

In einem ersten Schritt zur Beschreibung der soziodemographischen Struktur der Beratenen wird untersucht, in welchem Ausmaß Beratungsleistungen von Frauen und Männern in Anspruch genommen werden. Abbildung 14 macht deutlich, dass in allen Bundesländern Bildungsberatung von Frauen viel stärker genützt wird als von Männern. Bundesweit sind somit 65% der Beratenen Frauen. In Wien und Kärnten ist der Frauenüberhang nochmals deutlicher ausgeprägt (72% bzw. 70%), während er in den westlichen Bundesländern etwas geringer ausfällt (Tirol und Vorarlberg mit jeweils 61%).

Im Schnitt sind 40% der Befragten unter 25 Jahre alt, 47% zwischen 25 und 44 Jahre und 13% über 44 Jahre alt. Im Vergleich der Bundesländer zeigt sich, dass Vorarlberg (deutlich) und Salzburg ihren Schwerpunkt auf die Beratung jüngerer Personen legen, während in Wien die Gruppe der 25-44-Jährigen mit 57% über dem Durchschnitt liegt. Kärnten wiederum weist mit 18% einen höheren Anteil unter den älteren Beratern auf.

Abbildung 14: Alter und Geschlecht der Beratenen



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 90% (Geschlecht), 58% (Alter).

Wie bereits im Rahmen der Halbzeitbewertung festgehalten, ist der Frauenüberhang auch für die Schuljahre 2010/11 und 2011/12 bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen evident, aber nicht so stark wie bei den älteren Gruppen (siehe Tabelle 38). Diese Ungleichverteilung könnte damit zu tun haben, dass Frauen, entsprechend traditioneller Arbeitsteilung, Betreuungsaufgaben in der Familie übernehmen und somit häufiger ihre Karriere unterbrechen und so für den Wiedereinstieg ein Bedarf an Neuorientierung, Bildungs- und Berufsberatung entsteht. Ein Indiz dafür zeigt sich in Bezug auf den Erwerbsstatus der Beratenen (siehe unten). Dabei befinden sich Frauen etwas öfter (um 5%-Punkte) in der Kategorie „nicht erwerbstätig“ als Männer. Ein höherer Bedarf für Bildungs- und Berufsberatung scheint bei Frauen auch in Anbetracht der empirisch auffindbaren engen Berufswahl gegeben.²³

In Anbetracht des Befundes, dass Männer Bildungsberatungsdienstleistungen deutlich weniger in Anspruch nehmen als Frauen – und zwar lebensphasenunabhängig – könnte dennoch darüber diskutiert werden, ob Männer tatsächlich weniger Bedarf an Bildungsberatung aufweisen, oder ob das Beratungsangebot Männer weniger anspricht.

²³Ablesbar u.a. an der aktuellen Lehrlingsstatistik: 47,9% aller weiblichen Lehrlinge sind in nur 3 Lehrberufen zu finden (Einzelhandel, Bürokauffrau, Friseurin), bei den Burschen ist die Lehrberufswahl – obgleich auch konzentriert (die Hälfte der männlichen Lehrlinge ist in 6 Berufen zu finden) – doch differenzierter (vgl. <http://www.wko.at/statistik/jahrbuch/Lehrling6.pdf>).

Tabelle 38: Geschlechtsverteilung nach Alter

	männlich	weiblich	Summe	n
<25J.	41%	59%	100%	16620
25-44J.	29%	71%	100%	19347
>44J.	33%	67%	100%	5600
gesamt	34%	66%	100%	41567

Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 58%.

Im Vergleich zur ESF-Phase 1 wurde der Männeranteil unter den Beratenen um einen Prozentpunkt gesteigert. Was das Alter betrifft, fallen in der 2. Phase die Unterschiede zwischen den Bundesländern geringer aus und die Altersverteilung ist damit homogener. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass durch den Ausbau der Beratungsstrukturen in den Bundesländern die ehemals existierenden Spezialisierungen auf bestimmte Altersgruppen abgenommen haben.

Differenziert nach dem Erwerbsstatus stellen die unselbständig Erwerbstätigen mit 50% die größte Gruppe, inklusive selbständig Erwerbstätiger bilden sie 52% (siehe Tabelle 39). Auch arbeitslose und nicht erwerbstätige Personen nutzen das ESF-Beratungsangebot, gemeinsam bilden sie 30% der Beratenen. 18% der Bildungsberatung wird von Personen in Anspruch genommen, die sich (noch) in Ausbildung befinden. Wenn nur Beratene ab einem Alter von 25 Jahren betrachtet werden, verändern sich diese Werte: So sinkt der Anteil an Beratenen in einer Ausbildung auf nur noch 3%; dahingegen steigt der Anteil (selbständig und unselbständig) Erwerbstätiger auf 59% und der Anteil arbeitsloser und nicht erwerbstätiger Personen um 9%-Punkte auf 39%.

Tabelle 39: Erwerbsstatus

	2010/11	2011/12	gesamt	>24 J.
unselbständig	48%	51%	50%	56%
selbständig	2%	2%	2%	3%
arbeitslos	16%	20%	19%	24%
LZA	1%	2%	2%	3%
nicht erwerbstätig	8%	9%	9%	12%
in Ausbildung	24%	15%	18%	3%
Summe	100%	100%	100%	100%
n	15.822	29.195	45.017	22.840

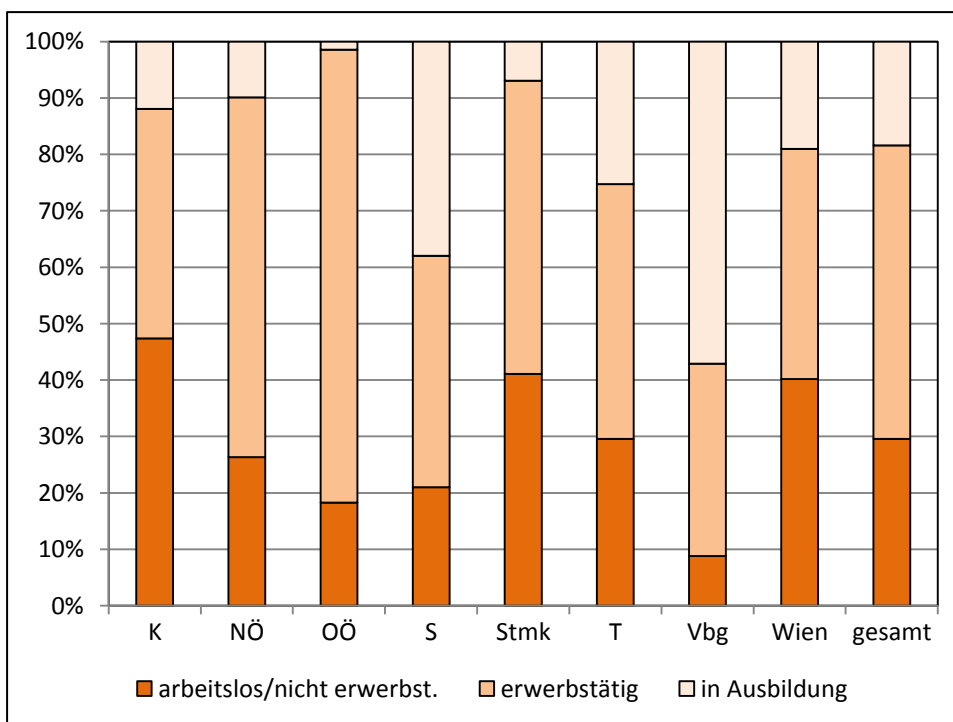
Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 62%. (>24J.: 92%).

Was den Erwerbsstatus betrifft gelingt es besser als in der ersten ESF-Phase, nicht erwerbstätige und arbeitslose Personen zu erreichen. Ihr Anteil unter den Beratenen wurde

von einem Fünftel auf ein knappes Drittel erhöht. Dabei konnte der Anteil langzeitarbeitsloser Personen verdoppelt werden, wenn er auch noch immer auf einem niedrigen Niveau (2%) liegt. Daneben sind deutlich weniger der beratenen Personen in Ausbildung als noch in der ESF-Phase 1, wo diese mit 36% die zweitgrößte Gruppe bildeten (vgl. Halbzeitbewertung 2011: 247).

Lohnenswert ist ein Blick auf die Verteilung der Erwerbsstatus nach den einzelnen Bundesländern – dabei zeigen sich deutliche Unterschiede (vgl. Abbildung 15). Es gelingt unterschiedlich gut, arbeitslose und nicht erwerbstätige Personen zu erreichen. Ihr Anteil liegt mit 47% in Kärnten am höchsten, gefolgt von der Steiermark und Wien (41% bzw. 40%). Beratene in Ausbildung finden sich hingegen am häufigsten in Vorarlberg (57%) was angesichts des Schwerpunktes auf der Beratung Jugendlicher und junger Erwachsener auch nicht verwundert. Bezogen auf den Anteil Erwerbstätiger liegen Oberösterreich (79%) und Niederösterreich (64%) deutlich über dem Bundesschnitt.

Abbildung 15: Erwerbsstatus nach Bundesland



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 62%.

Der formale Bildungsabschluss ist der wichtigste Indikator zur Operationalisierung der Zielgruppe „Niedrigqualifizierte“, die eine primäre Zielgruppe im ESF-geförderten Angebot darstellen. 5% der beratenen Personen verfügen über keinen Pflichtschulabschluss, weitere 25% über nicht mehr als einen Pflichtschulabschluss. 34% haben eine Lehre oder BMS abgeschlossen, 20% weisen eine Matura als höchsten Abschluss auf und 15% haben eine postsekundäre oder tertiäre Ausbildung absolviert. Diese Bildungsstruktur der Beratenen

unterscheidet sich nach Bundesland: So ist in Vorarlberg (42%) und Salzburg (39%) der Anteil der Personen mit maximal Pflichtschulabschluss überdurchschnittlich, während der AkademikerInnenanteil unter den Beratenen in Vorarlberg mit 2% sehr gering ist.

Tabelle 40: Höchster Bildungsabschluss der Beratenen

	kein PS	PS	BMS, Lehre	Matura	Uni, FH, postsek.	Summe
Kärnten	5%	20%	37%	22%	17%	100%
Niederösterreich	4%	16%	41%	24%	16%	100%
Oberösterreich	6%	29%	41%	17%	8%	100%
Salzburg	4%	39%	28%	17%	12%	100%
Steiermark	2%	13%	40%	23%	23%	100%
Tirol	5%	28%	38%	15%	14%	100%
Vorarlberg	9%	42%	33%	14%	2%	100%
Wien	7%	19%	25%	26%	22%	100%
gesamt	5%	25%	34%	20%	15%	100%
n	2.260	10.551	14.197	8.364	6.203	41.575
<i>ESF-Phase 1</i> ²⁴	9%	27%	52%		12%	100%

Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 58%.

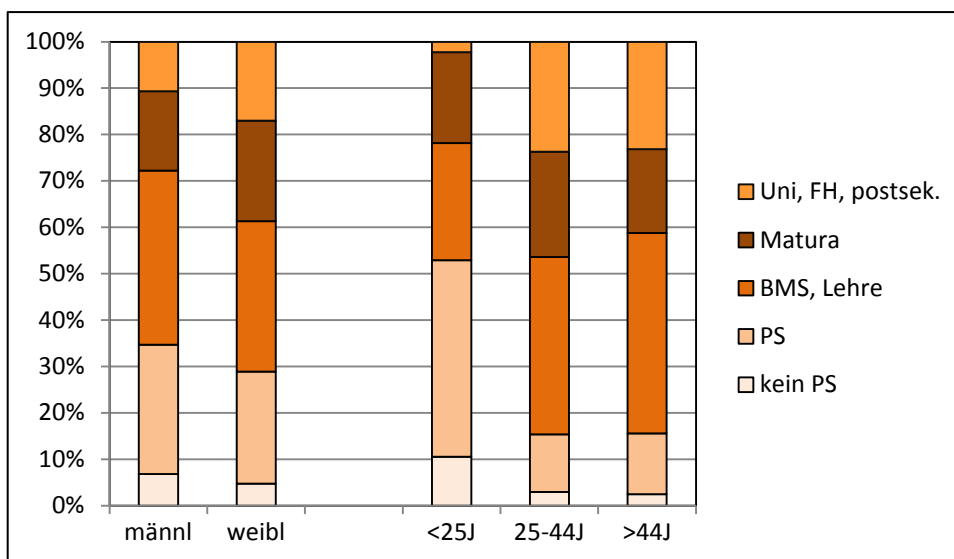
Im Vergleich zum Zeitpunkt der Halbzeitbewertung haben sich die Unterschiede im höchsten Bildungsabschluss zwischen den Bundesländern wiederum etwas ausgeglichen. Insgesamt hat der Anteil von Personen ohne bzw. mit maximal Pflichtschulabschluss abgenommen, während der Anteil von Personen mit postsekundärem/tertiärem Abschluss zugenommen hat.

Unterschiede zwischen Frauen und Männern hinsichtlich ihrer höchsten abgeschlossenen Bildung zeigen sich zwar, liegen aber maximal in einem Bereich von 6%-Punkten. So weisen Männer häufiger keinen oder maximal einen Pflichtschulabschluss auf und haben öfter eine Lehre oder BMS abgeschlossen, während Frauen häufiger eine Matura oder einen postsekundären/tertiären Abschluss aufweisen (vgl. Abbildung 16).

Anders verhält es sich mit den Unterschieden nach dem Alter der Beratenen: Unter den unter 25-Jährigen weisen über 50% keinen über den Pflichtschulabschluss hinausgehenden Abschluss auf, auch der Anteil der Beratenen, die eine Lehre oder BMS abgeschlossen haben, liegt 9%-Punkte unter dem Schnitt und der Anteil an AkademikerInnen bei 2%. Letzteres ist wenig überraschend, da Jugendliche und junge Erwachsene eine potenzielle postsekundäre Ausbildung häufig noch nicht abgeschlossen haben.

²⁴ Vgl. Halbzeitbewertung 2011:247.

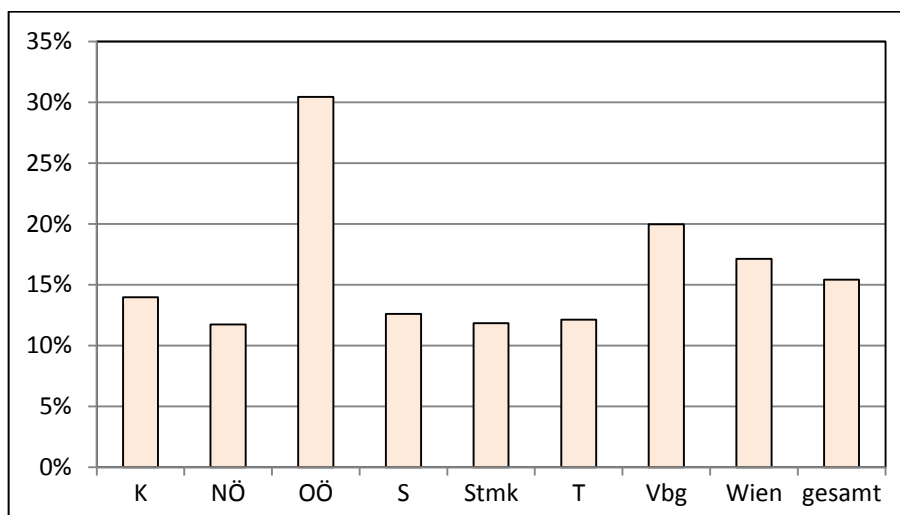
Abbildung 16: Höchster Bildungsabschluss nach Geschlecht und Alter



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 58% (Geschlecht), 49% (Alter).

Daher wird nun untersucht, wie groß der Anteil der Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe ist, wobei Unter-25-Jährige aus der Analyse ausgenommen werden (dabei erhöht sich der Anteil gültiger Werte auf 85%). Während unter allen Beratenen 30% keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss aufweisen – siehe oben – sinkt der Anteil der Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe bei Herausnahme der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf 15%, wobei sich hier Unterschiede nach Bundesländern zeigen (siehe Abbildung 17). Dabei sticht Oberösterreich mit einem doppelt so hohen Anteil hervor.

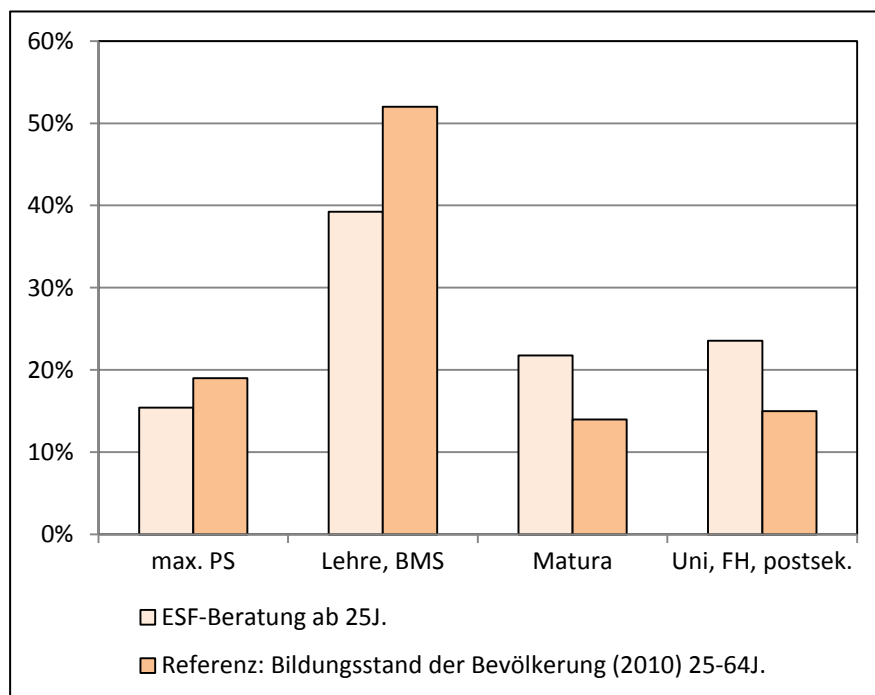
Abbildung 17: Anteil der Beratenen mit max. Pflichtschulabschluss (ohne Jugendliche unter 25 Jahre)



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 85%.

Im Jahr 2010 verfügten 19% der 25-64-jährigen Wohnbevölkerung Österreichs maximal über einen Pflichtschulabschluss, 52% über einen Lehrabschluss oder Abschluss einer BMS, 14% Matura, 14% hatten einen postsekundären oder tertiären Abschluss.²⁵ Demgegenüber hatten 15% der Über-25-jährigen Beratenen maximal einen Pflichtschulabschluss, 39% einen Lehr- oder BMS-Abschluss, 22% Matura und 24% einen darüber hinaus gehenden Abschluss im postsekundären oder tertiären Bereich. Unterrepräsentiert sind im Bereich der Bildungsberatung somit Personen mit maximal Pflichtschulabschluss, Lehre oder Abschluss einer BMS, während Personen mit Matura und einer darüber hinausgehenden Ausbildung überrepräsentiert sind. Das Ziel, ein Beratungsservice aufzubauen, das sich zu einem wesentlichen Teil an Geringqualifizierte richtet, ist somit auch im Jahr 2012 noch nicht erreicht. Insbesondere der geringe Anteil von 5% an Personen ohne Pflichtschulabschluss ist in diesem Zusammenhang diskussionswürdig.

Abbildung 18: Höchster Bildungsabschluss im Vergleich zur österreichischen Bevölkerung



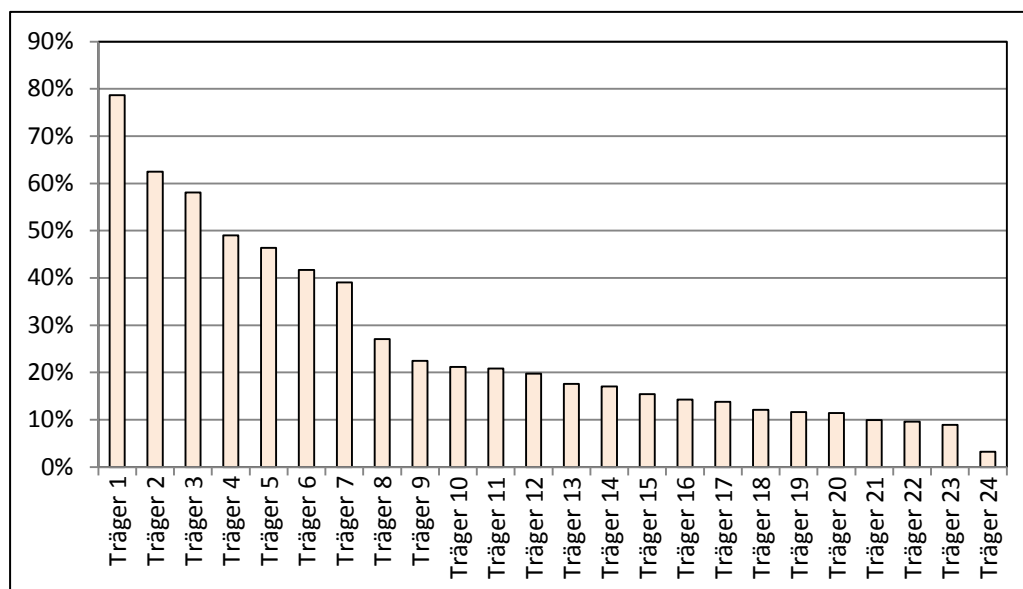
Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 85%.

Wenn die Berechnungen nach den einzelnen Trägern durchgeführt werden (dafür wird nur das letzte Schuljahr herangezogen²⁶) zeigen sich eklatante Unterschiede. So liegt der Anteil der Beratenen, die über keinen Abschluss auf der Sekundarstufe verfügen, zwischen 3% und 79%. Dabei gelingt es Trägern aus Oberösterreich, wie bereits für dieses Bundesland festgehalten wurde, besonders gut, Personen mit maximal Pflichtschulabschluss für die Beratung zu gewinnen.

²⁵ Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Bildungsstandregister 2010, Berechnungen IHS.

²⁶ Mit dem letzten Schuljahr sind Berechnungen auf Ebene einzelner Träger auch in den Bundesländern möglich.

Abbildung 19: Anteil der Beratenen mit max. Pflichtschulabschluss nach Trägern, SJ 2011/12



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 84%. Ohne Jugendliche unter 25 Jahren.

Der Ausbau der Bildungsberatung mit ESF-Mitteln zielt insbesondere auf benachteiligte Zielgruppen ab. Die Projekte der Bildungsberatungsverbünde richten sich jedoch prinzipiell an alle Personen, die einen Bildungsberatungsbedarf aufweisen, darüber hinaus werden unterschiedliche Zielgruppen-Schwerpunkte gesetzt. Im Monitoring werden bestimmte Benachteiligungen explizit dokumentiert: Migrationshintergrund, geringe Deutschkenntnisse, Behinderung und sonstige Benachteiligung, worunter regional benachteiligte und einkommensschwache Personen, Personen mit maximal Pflichtschulabschluss, die sich aktuell nicht in einer Ausbildung befinden, ArbeitnehmerInnen ab 50 Jahren, Personen die eine Schul- oder Lehrausbildung abgebrochen haben oder davor stehen sowie Personen mit Betreuungspflichten fallen²⁷.

23% der BeratungskundInnen wurde bisher denn auch als „benachteiligt“ eingestuft, d.h. dass eine oder mehrere der genannten Benachteiligungen auf sie zutreffen. Personen mit Migrationshintergrund sind, mit 14%, die größte Benachteiligten-Gruppe. Bei einem Bevölkerungsanteil von 18,9%²⁸ sind allerdings Personen mit Migrationshintergrund in der Bildungsberatung (noch immer) unterrepräsentiert. Darauf deutet auch der niedrige Anteil an Beratenen mit geringen Deutschkenntnissen hin. Personen mit einer Behinderung machen 3% der gesamten BeratungskundInnen aus. Für weitere 9% wurden ‚sonstige Benachteiligungen‘ dokumentiert.

²⁷ Öibf (2011): Dokumentations- und Berichtspflichten für Beratungskontakte. Damit ist die Kategorie der „sonstigen Benachteiligungen“ gegenüber den vorangegangenen Jahren um AusbildungsabbrecherInnen sowie Personen mit Betreuungspflichten erweitert worden, vgl. Halzeitbewertung 2011: 250).

²⁸ Quelle: Statistik Austria:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund.

Tabelle 41: Personen mit Benachteiligungen

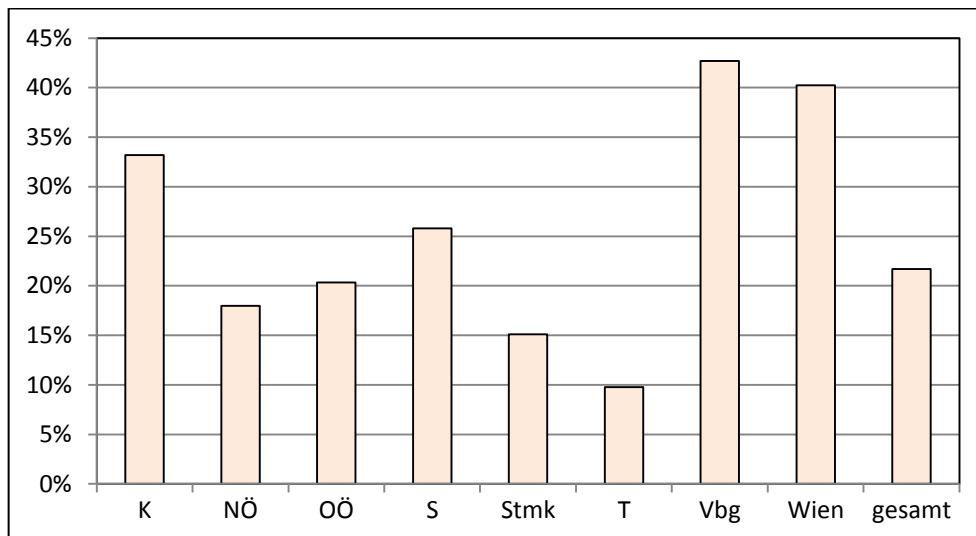
	2010/11	2011/12	gesamt
Migrationshintergrund	12%	15%	14%
Geringe Deutschkenntnisse	1%	3%	2%
Behinderung	3%	3%	3%
Sonstige Benachteiligung	6%	10%	9%
n	23.886	45.389	69.275

Quelle: öibf; Berechnungen IHS. Anteil gültiger Werte: 96%.

Seit dem Start der ESF-geförderten Bildungsberatung im Schuljahr 2007/08 hat sich mit jedem Jahr der Anteil der Beratenen, für die mindestens eine dieser Benachteiligungen zutreffend ist, erhöht: Von 10% im Schuljahr 2007/08 über 16% (2009/10) auf 19% (2010/11) und schließlich auf 25% im Schuljahr 2011/12. Unter der Prämisse, dass v.a. benachteiligte Personen von ESF-Maßnahmen profitieren sollten, weist der Trend in die richtige Richtung. In diesem Zeitraum hat sich der Anteil an beratenen Personen mit Migrationshintergrund verdoppelt. Personen mit geringen Deutschkenntnissen oder mit einer Behinderung machten im Schuljahr 2007/08 weniger als 1% aller BeratungskundInnen aus, im letzten Schuljahr immerhin 3%. Der Anteil an Beratenen mit sonstigen Benachteiligungen hat sich in diesem Zeitraum von 2% auf 10% verfünffacht (vgl. Halbzeitbewertung 2011: 250).

Insgesamt wurden in der zweiten ESF-Phase 23% der Beratenen als „benachteiligt“ eingestuft. Dabei zeigen sich keine Unterschiede nach Geschlecht. Ältere Personen weisen häufiger eine Benachteiligung auf. Nach Bundesländern differenziert gibt es wiederum deutliche Unterschiede. In Tirol (10%), der Steiermark (15%) und Niederösterreich (18%) ist jeweils der Anteil an Benachteiligten unter den Beratenen unterdurchschnittlich, in Kärnten (33%), Wien (40%) und Vorarlberg (43%) überdurchschnittlich hoch ausgeprägt.

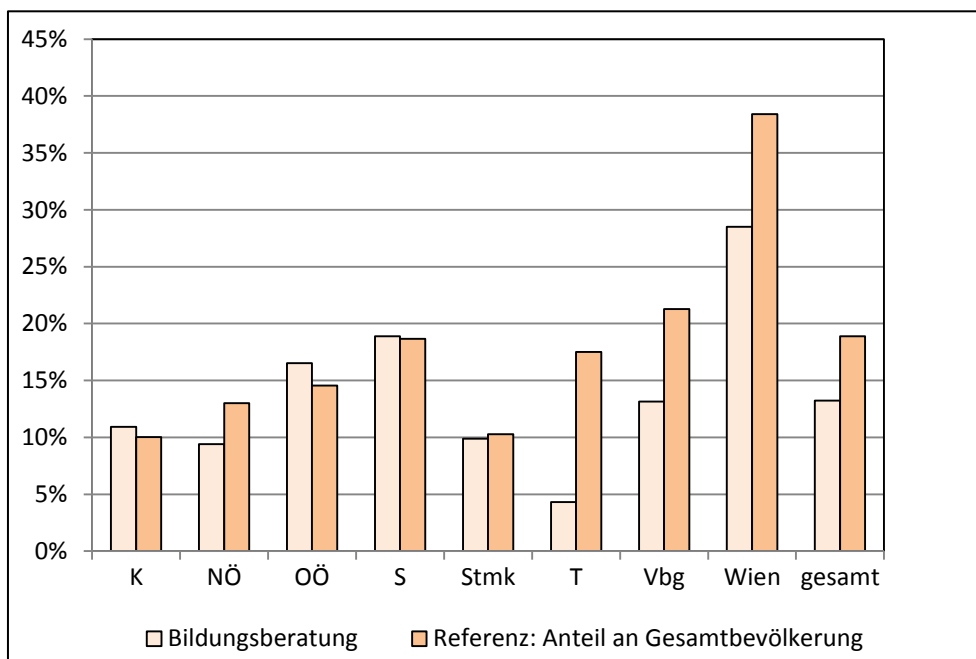
Abbildung 20: Anteil der Beratenen mit einer oder mehreren Benachteiligungen



Quelle: öibf; Berechnungen IHS. Anteil gültiger Werte: >99%.

In Hinblick auf Beratene mit Migrationshintergrund sticht Wien mit 29% der Beratenen hervor. Wird als Referenz jedoch der Anteil an MigrantInnen an der Gesamtbevölkerung herangezogen, ergibt sich ein differenzierteres Bild: In Kärnten, Oberösterreich und Salzburg liegt der Anteil an Beratenen mit Migrationshintergrund etwas über ihrem Gesamtanteil, in Wien, Vorarlberg und ganz deutlich in Tirol sind sie unterrepräsentiert.

Abbildung 21: Beratene mit Migrationshintergrund



Quelle: öibf, Statistik Austria; Berechnungen IHS. Anteil gültiger Werte: 100%.

5.4 Beratungssetting

Bildungs- und Berufsberatung findet in unterschiedlichen Formen und Settings statt. Die eingesetzte Beratungsform soll auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Ratsuchenden abgestimmt werden (und nicht etwa die Bedürfnisse der Ratsuchenden an die Beratungsmöglichkeiten der BeraterInnen angepasst). Mehr als die Hälfte der Beratungen erfolgen im klassischen face-to-face-Setting, etwa ein Drittel der Beratungen sind als „Distance Counselling“ einzustufen (persönliche Beratung/Information per Telefon, Post oder E-Mail). 11% der Beratungen finden in Gruppensettings statt, 8% sind persönliche Beratungen, die im Rahmen von Messen oder Veranstaltungen durchgeführt werden. Kompetenzfeststellung bzw. -beratung wurde kaum, d.h. für weniger als 1% der Fälle dokumentiert. Dies ist darauf zurück zu führen, dass in der zweiten Phase der Programmplanungsperiode die Entwicklung und Implementierung eines bundesweit harmonisierten Beratungsformates („Kompetenzberatung“) eingeleitet wurde, während unter „Kompetenzfeststellung“ innerhalb der ersten Phase recht heterogene Beratungsleistungen dokumentiert wurden, die das Thema Kompetenzen inhaltlich fokussiert hatten. Die Entwicklung des neuen Formates war erst Ende 2012 abgeschlossen, so dass die Umsetzung bzw. Dokumentation im Monitoring erst sukzessive erfolgt. Somit können kompetenzfeststellende Beratungsformen derzeit noch anderen Kategorien zugeordnet worden sein. Darum wird im Rahmen des Endberichtes der Evaluierung nochmals genau darauf zu achten sein, welchen Anteil Kompetenzberatungen dann ausmachen werden. Minikurse werden nur in Wien angeboten und machen dort 15% aller Beratungen aus, über alle Bundesländer verteilt nehmen sie damit einen Anteil von 2% ein.

Tabelle 42: Form der Beratung nach Schuljahr

	2010/11	2011/12	gesamt
face-to-face	43%	44%	43%
Telefon	33%	23%	26%
Post/E-Mail	7%	9%	8%
Gruppenberatung	9%	12%	11%
Messen/Veranstaltungen	5%	10%	8%
Kompetenzfeststellung	<1%	<1%	<1%
Minikurse	2%	2%	2%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: öibf; Berechnungen IHS. Anteil gültiger Werte: 97%.

Was die Form der Beratung betrifft, zeigen sich in der zweiten ESF-Phase deutliche Veränderungen gegenüber den Jahren zuvor. So hat Beratung im face-to-face-Setting um 12%-Punkte abgenommen, während im Gegenzug nun weitaus häufiger Distance Counselling durchgeführt wird (vormals lag der Anteil bei 19%). Etwas zugenommen haben Beratungsaktivitäten im Rahmen von Messen bzw. Veranstaltungen. Der Anteil an

kompetenzfeststellender Beratung ist gegenüber der ersten ESF-Phase von 4% auf unter 1% zurückgegangen, was aber, wie oben angemerkt, an der bundesweit einheitlichen Implementierung von Kompetenzberatung liegt.

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich in den Beratungsformen kaum. Geringfügig häufiger wählen Männer Gruppensettings und lassen sich im Rahmen von Messen u.ä. beraten, während Frauen geringfügig häufiger Distance Counselling in Anspruch nehmen. Auch bei einer Differenzierung nach Altersgruppen lassen sich kaum nennenswerte Unterschiede ausmachen. Die Gruppe der unter 25-Jährigen lässt sich etwas häufiger bei Messen und Veranstaltungen beraten als die übrigen Altersgruppen, während Minikurse häufiger von den Älteren besucht werden.

Tabelle 43: Form der Beratung nach Geschlecht und Alter

	männl	weibl	<25J	25-44J	>44J
face-to-face	47%	46%	53%	56%	53%
Telefon	21%	22%	15%	18%	16%
Post/E-Mail	7%	9%	7%	8%	7%
Gruppenberatung	14%	11%	10%	7%	9%
Messen/Veranstaltungen	10%	8%	14%	7%	5%
Kompetenzfeststellung	<1%	<1%	<1%	1%	<1%
Minikurse	2%	2%	1%	4%	9%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 87% (Geschlecht), 55% (Alter).

Unterschiede in der Wahl der Beratungsform macht hingegen die höchste abgeschlossene Ausbildung. Personen, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, sind bei Gruppenberatungen sowie Beratungen im Rahmen von Messen u.ä. deutlich überrepräsentiert, während sie weniger häufig auf Distance Counselling zurückgreifen als im Gesamtdurchschnitt. Ganz anders fällt die Wahl der Beratungsform durch AkademikerInnen aus: Überdurchschnittlich oft sind es Arten von Distance Counselling; allerdings sind sie auch im Rahmen der Minikurse überrepräsentiert (vgl.

Tabelle 44).

Auch nach den spezifischen Benachteiligungen lassen sich Unterschiede in Bezug auf die Beratungsform ausmachen. Personen mit mindestens einer Benachteiligung finden sich häufiger in face-to-face-Settings und Gruppenberatungen, während telefonische Beratung weitaus weniger oft gewählt wird. Dies trifft gleichermaßen auf Beratene mit Migrationshintergrund wie mit sonstigen Benachteiligungen zu (vgl. Tabelle 45). Ist es das Ziel, genau diese Gruppen mit dem eigenen Beratungsangebot mehr als bisher

anzusprechen, könnte ein Ausbau der jeweils favorisierten Beratungsformen am Standort dabei hilfreich sein.

Tabelle 44: Form der Beratung nach höchstem Bildungsabschluss

	max. PS	Lehre, BMS	Matura	Uni,FH, postsek.	gesamt
face-to-face	56%	59%	57%	49%	56%
Telefon	13%	20%	16%	19%	17%
Post/E-Mail	4%	8%	10%	13%	8%
Gruppenberatung	13%	6%	4%	5%	7%
Messen/Veranstaltungen	13%	4%	9%	6%	8%
Kompetenzfeststellung	<1%	<1%	1%	1%	<1%
Minikurse	1%	2%	5%	7%	3%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 55%.

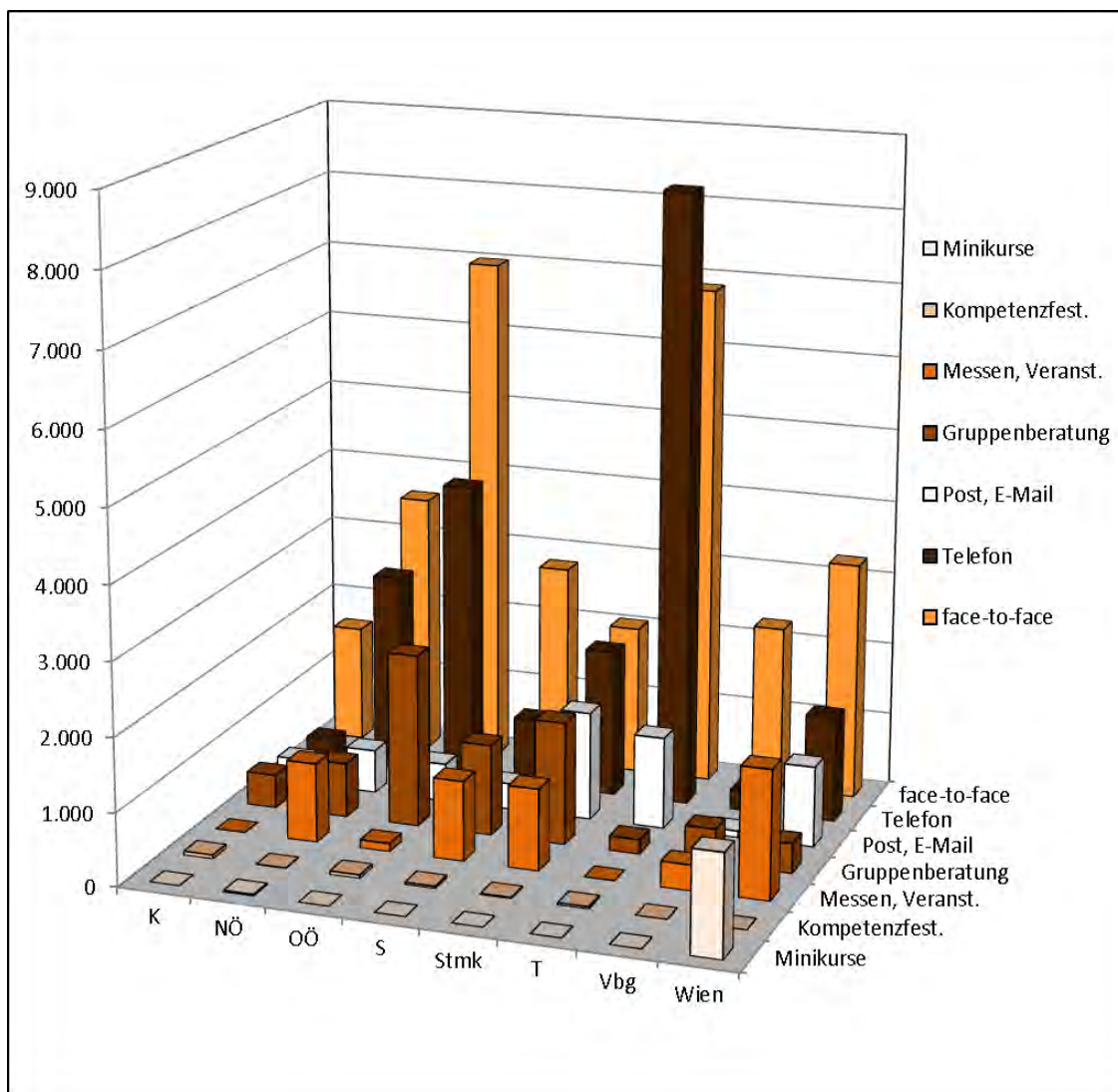
Tabelle 45: Form der Beratung nach Benachteiligungen

	keine Benachteiligung	mind. eine Benachteiligung	gesamt.
face-to-face	39%	54%	42%
Telefon	33%	16%	29%
Post/E-Mail	9%	6%	8%
Gruppenberatung	9%	17%	11%
Messen/Veranstaltungen	8%	6%	8%
Kompetenzfeststellung	<1%	<1%	<1%
Minikurse	2%	2%	2%
Summe	100%	100%	100%

Anteil gültiger Werte: 97%

Erhebliche Differenzen in den Interventionsformen zeigen sich im Vergleich der Bundesländer (siehe Abbildung 22). Mit Ausnahme von Tirol, wo sehr viel Distance Counselling per Telefon betrieben wird, ist überall das face-to-face-Setting die häufigste Beratungsform. In Kärnten wird mit 58% mehr als die Hälfte der BeratungskundInnen persönlich beraten, in Vorarlberg sogar zwei Drittel. E-Mail-Beratung bzw. Beratung per Post findet am häufigsten in der Steiermark statt, wie auch Gruppenberatungen. Wien und Salzburg hingegen sind gemessen am Gesamtdurchschnitt öfter auf Messen und bei Veranstaltungen aktiv. Minikurse werden – wie bereits erwähnt – ausschließlich in Wien angeboten.

Abbildung 22: Topografie der Beratungsformen



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 9%.

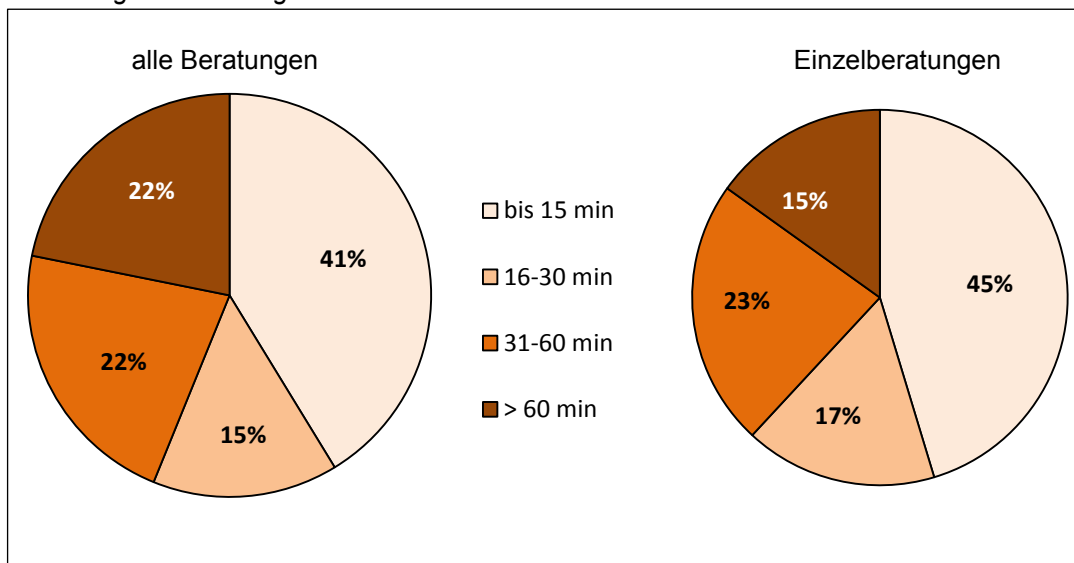
Im Vergleich zur Halbzeitbewertung sind die Beratungsformen in den Bundesländern im Zuge der zweiten ESF-Phase heterogener geworden. Allerdings macht die Topografie des Beratungssettings auch für diese zweite Phase deutlich, dass nicht in allen Bundesländern den Ratsuchenden das gleiche breite Portfolio an Beratungsformen angeboten wird, diese können somit auch nicht je nach individuellem Bedürfnis der/des Ratsuchenden eingesetzt werden. In einzelnen Bundesländern fanden bisher beispielsweise überhaupt keine Beratungen im Rahmen von Messen u.ä. oder nur wenige Gruppenberatungen statt. Was das Angebot an Kompetenzberatung betrifft, das sich derzeit noch kaum in den Daten findet, ist dies – wie bereits erwähnt – darauf zurückzuführen, dass dieses Beratungsformat erst entwickelt wurde. Ab 2013 soll es in jedem Bundesland angeboten werden.

5.5 Beratungsdauer

Individuelle Beratung und Unterstützung ist eine Dienstleistung, die eine gewisse Dauer in Anspruch nimmt. Darüber hinaus unterscheiden sich die Bedürfnisse der Ratsuchenden: Während die einen konkrete Informationen brauchen, ist für andere eine umfassende Neuorientierung mit entsprechendem Aufwand notwendig. Dementsprechend unterscheidet sich auch die Beratungsdauer pro Fall (siehe Abbildung 23): 41% der Beratungen dauern weniger als eine Viertelstunde – mehrheitlich werden dies wohl eher Kurzinformationen denn Beratungen im engeren Sinne sein. 15% dauern zwischen einer Viertel- und einer halben Stunde, weitere 22% bis zu einer Stunde. Der Anteil von Beratungen, die über eine Stunde in Anspruch nehmen, liegt bei 22%.

Werden nur Einzelberatungen betrachtet, verschieben sich die Anteile in Richtung der kürzeren Kategorien: 45% dieser Individualberatungen dauern kürzer als eine Viertelstunde und nur mehr 15% länger als eine Stunde.

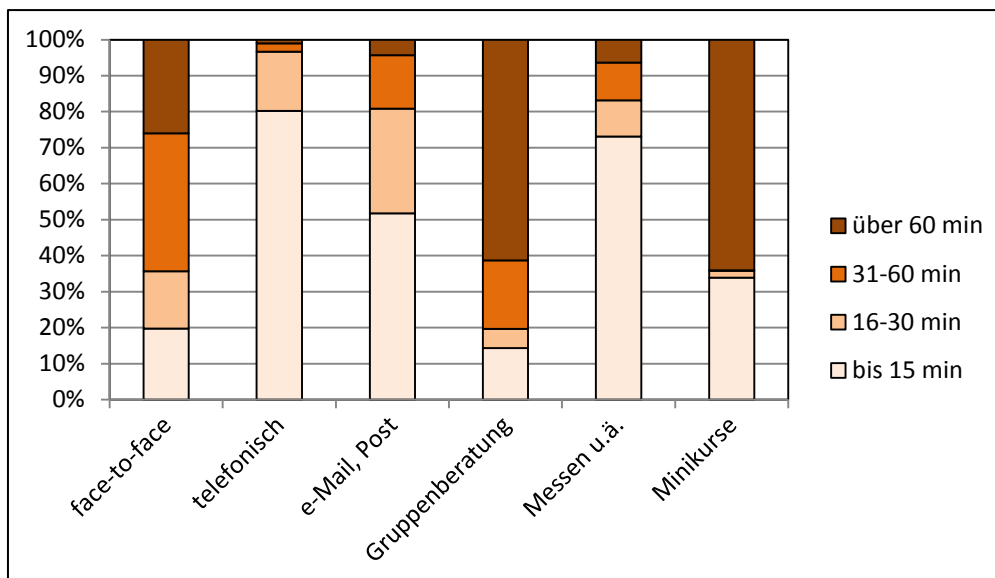
Abbildung 23: Beratungsdauer



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 77%.

Verglichen zur ESF-Phase 1 haben kürzere Beratungen zugenommen, der Anteil an Beratungen die länger als eine Stunde dauern ist konstant geblieben. Abgenommen haben hingegen jene Beratungen, die zwischen einer Viertelstunde und einer Stunde dauern. Dies hängt mit dem größeren Angebot an Formen von Distance Counselling in der zweiten ESF-Phase zusammen, bei denen es sich um weniger zeitintensive Beratungsformen handelt (vgl. Abbildung 24). Aber auch Beratungen im Rahmen von Messen u.ä. dauern mehrheitlich kürzer als eine Viertelstunde.

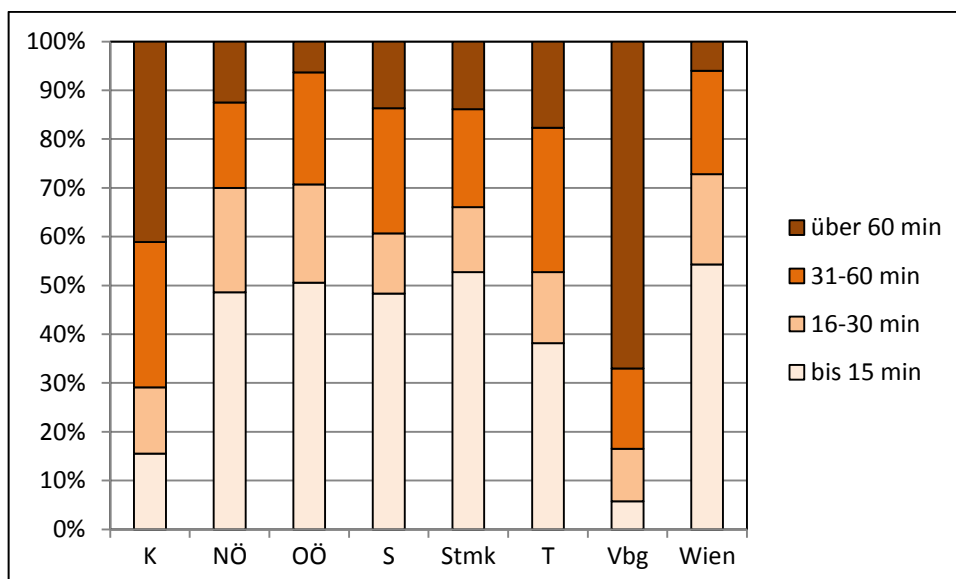
Abbildung 24: Beratungsdauer nach Beratungsform



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte:74%. Kompetenzfeststellungen werden aufgrund der geringen Fallzahl nicht dargestellt, sie dauern in der Regel jedoch länger als eine Stunde.

Im Vergleich der Bundesländer stechen v.a. Kärnten und Vorarlberg heraus (siehe Abbildung 25): In Vorarlberg gibt es kaum Kurzberatungen, die meisten Beratungen (67%) dauern dort länger als eine Stunde, in Kärnten dauern mehr als 70% der Beratungen länger als eine halbe Stunde. In Tirol liegen zeitintensive Beratungen ebenfalls etwas über dem Gesamtschnitt (48% dauern länger als 30 Minuten). In den übrigen Bundesländern machen Kurzberatungen etwa die Hälfte aller durchgeführten Beratungsaktivitäten aus.

Abbildung 25: Beratungsdauer nach Bundesland (nur Individualberatungen)



Quelle: öibf; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte:77%.

5.6 Zwischenresümee Bildungsberatungsmonitoring

Was das quantitative Ausmaß der ESF-geförderten Bildungsberatung betrifft, wurden im Zeitraum September 2010 bis September 2011 insgesamt 89.700 Personen (im Rahmen von Instrument 1 und 2, ohne teilnahmegebundene Bildungsberatung) beraten, im Rahmen von Instrument 2 waren es 76.700. Ein sprunghafter Anstieg der Beratungsaktivitäten ist ab September 2011 zu verzeichnen, das einen Vollausbau der Projektnetzwerke in den Bundesländern markiert. Damit sind gute Voraussetzungen gegeben, den Zielwert von 250.000 Beratungen bis zum Ende der Förderperiode zu erreichen, wenn dieses Niveau weiterhin gehalten bzw. leicht erhöht wird.

Die Gesamtzahl der Beratungen ist bemerkenswert, allerdings muss dieses Ergebnis dahingehend relativiert werden, inwieweit benachteiligte Personen damit erreicht werden, die die Hauptzielgruppe ESF-geförderter Maßnahmen darstellen, und inwieweit sich dies zwischen den Bundesländern unterscheidet. Frauen werden im ESF als benachteiligte Zielgruppe genannt, sie werden äußerst gut erreicht und machen knappe zwei Drittel aller BeratungskundInnen aus. Was das Alter betrifft stellen die 25-44-Jährigen knapp die Hälfte dar, Unter-25-Jährige machen einen Anteil von 40% aus. Positiv ist dabei, dass die in der ersten ESF-Phase sehr deutlichen altersspezifischen Unterschiede zwischen den Bundesländern nunmehr abgenommen haben, die Angebote also dahingehend homogener geworden sind.

Die Bildungsberatungsprojekte in der zweiten ESF-Phase schaffen es besser als bisher, nicht erwerbstätige und arbeitslose Personen mit ihren Angeboten zu erreichen, diese stellen ein Drittel aller BeratungskundInnen. Hier zeigen sich jedoch große Unterschiede nach den Bundesländern.

Der höchste Bildungsabschluss als Indikator für Niedrigqualifizierte (die primäre Zielgruppe des ESF) verdeutlicht hingegen, dass es auch in der zweiten ESF-Phase noch nicht gelungen ist, diese Zielgruppe mit den Angeboten der Bildungsberatung verstärkt zu erreichen. Im Gegenteil hat sich im Vergleich zu den Jahren zuvor die Relation zuungunsten von Personen mit maximal Pflichtschulabschluss und zugunsten von Personen, die über einen Abschluss im post-sekundären/tertiären Bereich verfügen, verschoben. Verglichen zur Gesamtbevölkerung sind damit in der Bildungsberatung Personen mit Matura oder einer darüber hinausgehenden Ausbildung überrepräsentiert. An sich ist dieses Ergebnis bedenklich, bei einer Differenzierung nach den einzelnen Trägern fällt außerdem auf, dass die Hälfte aller Träger (soweit genügend Fälle vorhanden waren, so dass eine Auswertung möglich ist) weniger als ein Fünftel an Personen mit maximal Pflichtschulabschluss berät. Oberösterreich bildet in diesem Zusammenhang ein gutes Gegenbeispiel, da es hier sehr wohl gelingt – und zwar über die einzelnen Träger hinweg – diese Zielgruppe zu erreichen.

Werden hingegen spezifische benachteiligte Zielgruppen herangezogen, fällt die Bilanz deutlich positiver aus. Seit Beginn der Bildungsberatung im Jahr 2007 hat der Anteil an Personen, auf die mindestens eine der Benachteiligungen zutreffend ist, kontinuierlich zugenommen und liegt im Schuljahr 2011/12 bei 25%. Darunter ist der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund mit 15% am höchsten, allerdings sind sie im Vergleich zur Gesamtbevölkerung um 4%-Punkte noch immer etwas unterrepräsentiert. Allerdings ist dies nicht in jedem Bundesland der Fall, diesbezüglichen Aufholbedarf weist vor allem Tirol auf, aber auch Wien.

Um der Frage nachzugehen, wie diese Zielgruppen besser erreicht werden können lohnt sich abschließend ein Blick auf die Beratungssettings. Insgesamt lassen sich dabei deutliche Veränderungen zur Phase 1 ausmachen: Der Anteil an Face-to-face-Settings hat abgenommen, Distance Counselling im Gegenzug dazu anteilmäßig zugelegt. Dies erklärt auch, dass kürzere Beratungen insgesamt zugenommen haben: 41% aller Beratungen und 45% aller Individualberatungen dauern kürzer als eine Viertelstunde. Dabei sind die Formen des Distance Counselling neben Beratungen im Rahmen von Messen die kürzesten Beratungsformen. Während sich in Bezug auf das Beratungssetting geschlechts- und altersspezifische Unterschiede kaum ausmachen lassen, finden sich solche sehr wohl in Bezug auf die höchste abgeschlossene Bildung sowie spezifische Benachteiligungen. Personen mit maximal Pflichtschulabschluss und KundInnen mit Benachteiligungen werden nämlich mit Formen von Distance Counselling deutlich schlechter erreicht als andere Gruppen. Wenn es das Ziel darstellt, diese Gruppen in Zukunft besser erreichen zu wollen, könnte ein Ausbau der jeweils favorisierten Beratungsformen am Standort dabei hilfreich sein.

6 Kostenanalyse

Dieses Kapitel ist der Analyse der Förderungen und Kosten im Bereich der Erwachsenenbildung gewidmet. Dabei geht es zum einen darum, die Ausschöpfung der Fördermittel bis zum Februar 2013 zu untersuchen. Zum anderen wird die Verteilung der Fördermittel auf die einzelnen Instrumente dargestellt. Dem folgt eine Analyse der Förderstrukturen und der Ausgaben, um zu klären, woher die Fördermittel kommen und wohin sie fließen.

In einem ersten Schritt (Kapitel 6.1.1) wird auf Basis von Daten des BMUKK die Verteilung der Fördermittel auf die einzelnen Instrumente dargestellt. Dem werden die bisher genehmigten Förderbudgets gegenüber gestellt um zu einer Einschätzung darüber zu gelangen, inwieweit die gesamten Fördermittel (mit Stand Jänner 2013) bereits für die einzelnen Projekte bzw. Instrumente genehmigt wurden. Diese Daten beziehen sich auf alle bisher genehmigten Projekte ab 2007 aus der ersten und zweiten ESF-Phase.

Ab Kapitel 6.1.2 werden Daten aus dem EUREKA-Finanzmonitoring analysiert. Dieses Monitoring enthält Finanzdaten der einzelnen Projekte zu Mittelherkunft (Fördergeber) und Mittelverwendung (Kosten). Die im vorliegenden Bericht genannten Kosten sind diejenigen, welche bereits abgerechnet wurden, unabhängig davon, ob sie auch schon geprüft und anerkannt sind. Wenn in den entsprechenden Tabellen der „Status“ ausgewiesen wird ist damit gemeint, dass Daten eingehen, die bereits vollständig geprüft sind, aber auch solche, die sich zum Zeitpunkt des Datenbankauszugs im ersten, zweiten oder dritten Prüfungsprozedere befanden. Daher können sich auch noch Änderungen ergeben, bis die Prüfverfahren vollständig abgeschlossen sind. Insofern bilden die ausgewiesenen Zahlen jeweils den aktuellen Stand zu einem bestimmten Stichtag.

Diese Analysen werden jeweils getrennt nach Phase 1 und 2 dargestellt. Die erste Phase umfasst diejenigen Projekte, die mit 2007 oder 2008 starteten, Phase zwei die nachfolgenden Projekte, die mit September 2010 (und damit dem Schuljahr 2010/11) starteten.²⁹

Wie in den vorangegangenen Berichten werden die Monitoringdaten nach Schuljahren ausgewertet.³⁰ Es werden die zum Stichtag 18.02.2013 im Monitoring enthaltenen Daten analysiert.

²⁹ Diese Zeitraumabgrenzung trifft auf einen Großteil der Projekte zu, insbesondere das Instrument 1.1. Die Abgrenzung wird jedoch auf alle Projekte angewandt, auch wenn der Übergang von Phase 1 zu Phase 2 zu einem anderen Zeitpunkt stattfand oder die Projekte über den gesamten Zeitraum gefördert wurden. Im folgenden Kapitel werden jeweils die Analysen für Phase 1, wie sie in der Halbzeitbewertung zu finden sind, und für Phase 2 dargestellt, um Veränderungen und Entwicklungen nachzuzeichnen.

³⁰ Genauer gesagt wird jeweils das vierte Quartal eines Jahres mit den ersten drei Quartalen des Folgejahres verknüpft, nachdem die Abrechnungen immer quartalsweise erfolgen.

6.1 Verteilung der Fördermittel

6.1.1 Förderbudget und bisher genehmigte Mittel

Derzeit stehen dem Bereich Erwachsenenbildung im ESF nach Umschichtungen der Mittel rund 80 Mio Euro für die gesamte Förderperiode (2007-2013) zur Verfügung, wobei sich die Fördermittel bis Juni 2013 nochmals erhöhen können. Von den ursprünglich geplanten 49,87 Mio Euro (vgl. BMASK 2009: 94) konnte der Bereich Erwachsenenbildung damit eine Aufstockung von knapp 60% der Fördermittel erzielen. Diese beachtliche Erhöhung kann angesichts der durchaus ambitionierten Planzahlen als adäquat bezeichnet werden. So waren für den Bereich Erwachsenenbildung knapp 5% des Gesamtbudgets von ESF Beschäftigung vorgesehen, bei verhältnismäßig hohen Zielwerten (vgl. Zwischenbericht 2010: 12f; BMASK 2009).

Mit Ende 2012 waren diese Fördermittel bereits vollständig für Projekte verplant. Wie der folgenden Übersicht entnommen werden kann, liegen die genehmigten Förderbudgets etwas über den Fördermitteln (104%). Dies ist darauf zurück zu führen, dass genehmigte Förderbudgets nicht mit der tatsächlichen Umsetzung gleichgesetzt werden können. Die Projekte werden die ihnen zur Verfügung stehenden Budgets mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht in vollem Umfang ausschöpfen. Die tatsächliche Ausschöpfung der Fördermittel wird erst die Endabnahme der Projekte zeigen.

*Tabelle 46: Ausschöpfung des Förderbudgets *)*

	Fördermittel [Tausend €]	bisher genehmigte Förderbudgets	
		[Tausend €]	[% an Fördermitteln]
Instrument 1.1	42.000	43.239	103%
Instrument 1.2	11.000	11.416	104%
Instrument 1.3	3.500	3.624	104%
Instrument 2.1	20.000	20.652	103%
Instrument 3.1	3.500	4.006	114%
gesamt	80.000	82.937	104%

*) Exklusive Einnahmen und Eigenmittel, Projekte der 1. und 2. Phase.

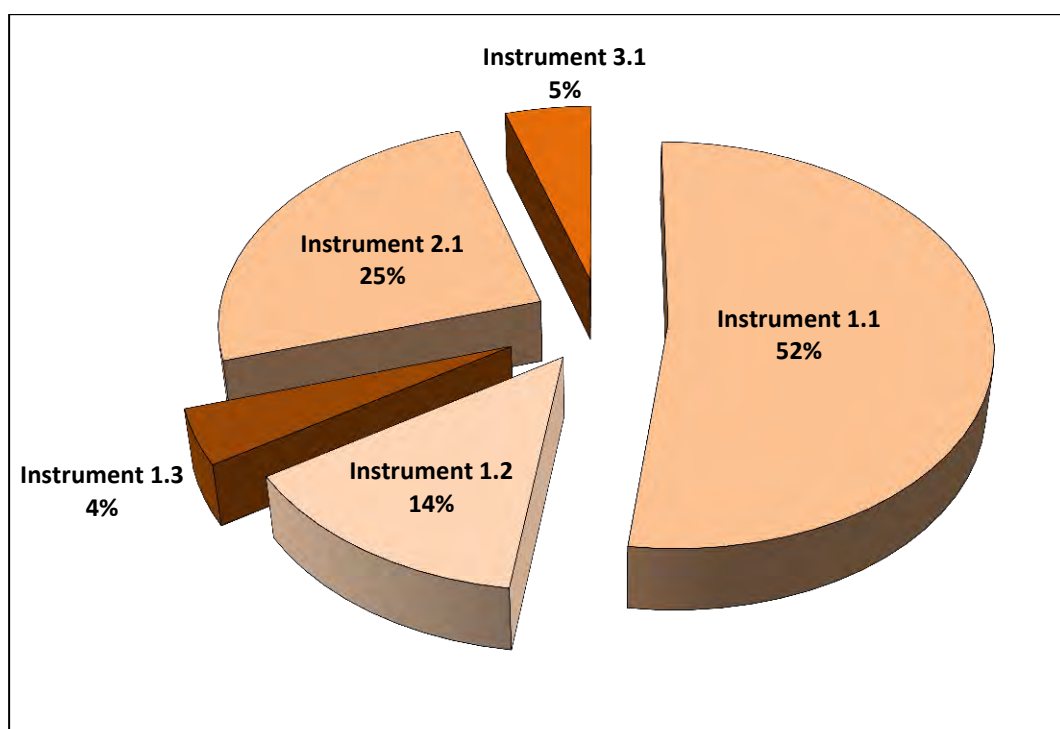
Stand: Jänner 2013.

Quelle: BMUKK; Berechnungen IHS.

Wie Abbildung 26 entnommen werden kann, fließen 52% der bisher genehmigten Förderbudgets in das Instrument 1.1 und damit größtenteils in Kurse zur Basisbildung, zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und bis 2010 auch in Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung. Mit 25% etwa halb so hoch dotiert ist die anbieterübergreifende Bildungsberatung im Instrument 2.1. 14% des Budgets wurden für das Instrument 1.2, Basisbildung für Migrantinnen, genehmigt. Die restlichen Fördermittel wurden auf das

Instrument 3.1, „Kooperatives System zur Professionalisierung und Qualitätssicherung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“ (5%) und das Instrument 1.3, Qualifizierung für Frauen (4%), aufgeteilt. Im Vergleich zum Stand bei der Halbzeitbewertung zeigt sich, dass die Erhöhungen hauptsächlich in das Instrument 1.2 geflossen sind, dem zum damaligen Zeitpunkt ein Budgetanteil von nur 4% zur Verfügung gestanden ist. Obwohl immer noch über die Hälfte des Budgets dem Instrument 1.1 zufällt, ist dieser Anteil im Vergleich zum Stand bei der Halbzeitbewertung um 5%-Punkte gesunken, wobei – wie erwähnt – seit Beginn der Phase 2 Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung nicht mehr mit Mitteln des ESF gefördert werden.

Abbildung 26: Verteilung der genehmigten Mittel *)



*) Exklusive Einnahmen und Eigenmittel, Projekte der 1. und 2. Phase.
Quelle: BMUKK; Berechnungen IHS.

6.1.2 Realisierte Mittel der 1. und 2. Projektphase

ESF-Mittel und nationale Mittel werden in den einzelnen Projekten zum Teil ergänzt mit Eigenmitteln und Einnahmen. Die einzelnen Projektbudgets bilden sich daher aus der Summe von Projekteinnahmen (z.B. Teilnahmegebühren), Eigenmitteln, ESF-Mitteln, Landesmitteln, BMUKK-Mitteln und sonstigen Förderungen.

Im Gegensatz zur Darstellung in Kapitel 6.1.1 stammen die folgenden Zahlen nun aus dem Finanzmonitoring. Außerdem werden nun Einnahmen und Eigenmittel der Projektträger

inkludiert. Die Analysen werden getrennt nach der ersten und zweiten Projektphase dargestellt.

Die Summen aus den bisher realisierten Projektbudgets – d.h. den abgerechneten Kosten in verschiedenen Stadien der Prüfung – sind in Tabelle 47 abzulesen: Bisher wurden 63,2 Mio Euro an Kosten abgerechnet. Während vom Schuljahr 2007/08 bis 2009/10 jährlich ein leichter Anstieg zu verzeichnen ist, liegen die verausgabten Mittel im Schuljahr 2010/11 mit 11,3 Mio Euro und 2011/12 mit 10,5 Mio Euro leicht darunter.

Insgesamt wurden 28% der genehmigten Mittel bis Februar 2013 noch nicht realisiert. Besonders hoch liegt dieser Anteil mit 71% bei Instrument 1.2, was u.a. auch dadurch zu erklären ist, dass jene Projekte aus dem Instrument, die erst 2012 starteten, zum Zeitpunkt des Datenbankauszugs darin noch nicht enthalten waren.

*Tabelle 47: Realisiertes Gesamtbudget *)*

	Ist-Ausgaben **)						Gesamt- budget genehmigt [Tsd. €]	Anteil noch nicht realisiert
	realisiert 2007/08	realisiert 2008/09	realisiert 2009/10	realisiert 2010/11	realisiert 2011/12	realisiert Summe		
	[Tsd. €]	[Tsd. €]	[Tsd. €]	[Tsd. €]	[Tsd. €]	[Tsd. €]		
	Phase 1			Phase 2				
Instrument 1.1	8.928	9.427	10.422	6.637	5.501	40.915	47.239	13%
Instrument 1.2	315	668	746	822	873	3.424	11.624	71%
Instrument 1.3	761	597	486	578	329	2.751	3.127	12%
Instrument 2.1	1.359	2.445	2.553	2.748	3.273	12.379	20.908	41%
Instrument 3.1	1.141	817	692	504	559	3.713	4.770	22%
Summe	12.504	13.954	14.900	11.288	10.535	63.182	87.668	28%

*) Budget inklusive Einnahmen und Eigenmittel, Stand 18.02.2013.

**) Status 02, 1.0, 1.1, 2 und 3. Vollständig abgerechnet, sowie im 1., 2. oder 3. Prüfverfahren.

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

6.2 Förderstruktur

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie sich die Fördermittel für die unterschiedlichen Instrumente sowie Kurse der Basisbildung und zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss zusammensetzen. Die hier analysierten Daten stammen aus dem Finanzmonitoring.

Während bis inklusive dem Schuljahr 2009/10 etwa ein Zehntel der Projektbudgets aus Einnahmen lukriert wurden, liegt dieser Anteil in der Projektphase 2 nur mehr bei 1%. Damit hat sich der Anteil der förderfähigen Kosten am Gesamtbudget auf 97,5% erhöht

(Eigenmittel machen 2% resp. 1,5% am Budget aus). Diese Entwicklung ist in erster Linie durch den Rückgang an Einnahmen bei Projekten des Instruments 1.1 zu erklären, welches 52% des Förderbudgets auf sich vereint. Die Ursache ist darin zu finden, dass Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung in der zweiten Phase nicht mehr über den ESF gefördert wurden. Der Anteil an Einnahmen bei BRP-Kursen machte in der ersten Projektphase 56% aus (vgl. Halbzeitbewertung 2011: 265), was angesichts der Zielsetzung von ESF-geförderten Angeboten, Benachteiligte zu fördern, in der Empfehlung mündete, nur mehr solche Projekte zu genehmigen, die keine nennenswerten Teilnahmegebühren verlangen (vgl. Zwischenbericht 2010; Halbzeitbewertung 2011).

Auch im Rahmen von Instrument 3.1 ist ein Rückgang der Eigenmittel von 20,8% auf 11,7% zu verzeichnen, wie auch bei Instrument 1.2 von einem allerdings ohnehin niedrigen Niveau aus (von 4,1% auf 1,1%).

46% der förderfähigen Kosten werden mit ESF-Mitteln gedeckt, der Rest wird national kofinanziert. Der Großteil der Mittel stammt dabei aus dem BMUKK (46,6%), des Weiteren kommen Landesmittel (6,1%) und andere öffentliche Mittel (z.B. Gemeinden, AMS) zum Einsatz. Insgesamt betrachtet sind dabei kaum Veränderungen zwischen der ersten und der zweiten Förderphase abzulesen. Dieses Bild ändert sich allerdings, wenn nur Basisbildungs- und Hauptschulabschlusskurse in die Analysen einbezogen werden, wie dies im folgenden Abschnitt der Fall ist.

*Tabelle 48: Förderstruktur (Genehmigt) *) Phase 1*

	Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Eigenmittel am Gesamtbudget	Anteil förderfähige Kosten am Gesamtbudget	Summe	Anteil ESF-Mittel an förderf. Kosten	Anteil Land an förderf. Kosten	Anteil Sonstige an förderf. Kosten	Anteil BMUKK an förderf. Kosten	Summe
Instrument 1.1	12,9%	1,9%	85,1%	100%	46,0%	5,3%	1,6%	47,1%	100%
Instrument 1.2	4,1%	2,1%	93,7%	100%	46,0%	15,6%	3,7%	34,7%	100%
Instrument 1.3	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
Instrument 2.1	0,6%	3,1%	96,3%	100%	46,0%	8,3%	0,6%	45,2%	100%
Instrument 3.1	20,8%	0,0%	79,2%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
gesamt	10,3%	2,0%	87,7%	100%	46,0%	6,0%	1,4%	46,6%	100%

*) Phase 1: 2007 – August 2010, Stand 17.3.2011.

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

Tabelle 49: Förderstruktur (Genehmigt) *) Phase 2

	Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Eigenmittel am Gesamtbudget	Anteil förderfähige Kosten am Gesamtbudget	Summe	Anteil ESF-Mittel an förderf. Kosten	Anteil Land an förderf. Kosten	Anteil Sonstige an förderf. Kosten	Anteil BMUKK an förderf. Kosten	Summe
Instrument 1.1	0,4%	0,4%	99,2%	100%	46,0%	5,9%	1,4%	46,7%	100%
Instrument 1.2	1,1%	0,5%	98,4%	100%	46,0%	3,6%	0,8%	49,5%	100%
Instrument 1.3	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
Instrument 2.1	0,3%	3,1%	96,6%	100%	46,0%	8,9%	1,6%	43,5%	100%
Instrument 3.1	11,7%	0,0%	88,3%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
gesamt	1,0%	1,5%	97,5%	100%	46,0%	6,1%	1,3%	46,6%	100%

*) Phase 2: ab September 2010

Stand 18.02.2013

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

Förderstruktur von Basisbildungs- und Hauptschulabschlusskursen

Im Folgenden wird die Förderstruktur von Basisbildungs- und Hauptschulabschlusskursen einer näheren Betrachtung unterzogen. Basisbildung enthält Angebote der Grundbildung, Deutsch als Zweitsprache-Kurse sowie Vorbereitungskurse (im Vorfeld zum HS-Abschlusskurs) und zum Teil berufsvorbereitende Maßnahmen und, bezogen auf die Förderphase 1, auch flankierende Maßnahmen. Die Darstellung beschränkt sich demnach auf Projekte aus den Instrumenten 1.1 und 1.2, Projekte, die ausschließlich koordinieren, evaluieren oder Entwicklungsarbeiten leisten, sind dabei ausgenommen. Im Vergleich zu den bisherigen Analysen ist eine Auswertung nach Kursarten um vieles einfacher bzw. zum Teil erst möglich geworden, da die unterschiedlichen Kursarten seit Beginn der Phase 2 jeweils unterschiedliche Projektnummern besitzen.

Im Bereich der Basisbildung werden 1,8% der Projektbudgets durch Einnahmen, sprich durch Teilnahmegebühren, lukriert, im Bereich der Hauptschulkurse überhaupt nur 0,4%. Zwei Drittel der Basisbildungsangebote heben überhaupt keine Teilnahmegebühren ein, der Anteil an Einnahmen des übrigen Drittels macht zwischen 0,3% und 6,6% des Budgets aus. Von 19 Hauptschulkursen ist nur bei drei eine Teilnahmegebühr vorgesehen, auch hier macht der Anteil an Einnahmen mit 0,3% bis 4,6% einen nur marginalen Anteil am Gesamtbudget aus (vgl. Tabelle 51). Der überwiegende Anteil der Kurse ist demnach gratis für die TeilnehmerInnen, was ein wesentliches Kriterium der Niederschwelligkeit ausmacht. Auch bei jenen Kursen, die eine Teilnahmegebühr einheben, dürfte diese eher symbolischen

Charakter haben, denn primär der Finanzierung der Projekte dienen. Diese war allerdings bereits in der ersten Projektphase für Basisbildungs- und Hauptschulabschlusskurse gelebte Praxis (vgl. Tabelle 50).

*Tabelle 50: Förderstruktur Kurse (Genehmigt) *) Phase 1*

	Träger	Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Eigenmittel am Gesamtbudget	Anteil förderfähige Kosten am Gesamtbudget	Summe	Anteil ESF-Mittel an förderf. Kosten	Anteil Land an förderf. Kosten	Anteil Sonstige an förderf. Kosten	Anteil BMUKK an förderf. Kosten	Summe
BaB-Kurse	1	5,2%	6,9%	87,9%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	30	3,3%	0,0%	96,7%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	38	1,7%	0,0%	98,3%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	10	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	31	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	1	0,0%	3,0%	97,0%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	21	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	13	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	36	0,0%	18,0%	82,0%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	3	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	32	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	34	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	18	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	9	0,4%	0,0%	99,6%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	22	3,1%	2,9%	94,0%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	23	6,0%	2,9%	91,1%	100%	46,0%	24,2%	8,7%	21,1%	100%
	17	4,2%	2,1%	93,7%	100%	46,0%	30,8%	3,9%	19,3%	100%
BaB ges.		1,7%	2,3%	96,0%	100%	46,0%	6,5%	1,5%	46,0%	100%
HS-Kurse	30	2,1%	0,0%	97,9%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	41	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	26	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	40	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	39	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	7	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	37	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
HS ges.		0,3%	0,0%	99,7%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
BRP- Kurse	27	57,9%	1,3%	40,9%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	28	63,1%	0,0%	36,9%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	25	47,2%	2,6%	50,2%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
BRP ges.		56,1%	1,2%	42,7%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%

*) exklusive Folgeprojekte; Phase 1: 2007 – August 2010, Stand 17.3.2011.

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

Tabelle 51: Förderstruktur Kurse (Genehmigt) *) Phase 2

	Träger	Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Eigenmittel am Gesamtbudget	Anteil förderfähige Kosten am Gesamtbudget	Summe	Anteil ESF-Mittel an förderf. Kosten	Anteil Land an förderf. Kosten	Anteil Sonstige an förderf. Kosten	Anteil BMUKK an förderf. Kosten	Summe
BaB-Kurse	30	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	1	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	3	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	4	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	1	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	22,1%	0,0%	31,9%	100%
	13	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	32	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	10	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	22	3,1%	2,9%	94,0%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	38	1,8%	0,0%	98,2%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	29	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	13,3%	0,0%	40,7%	100%
	31	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	15	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	14,6%	7,6%	31,7%	100%
	19	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	19,6%	0,0%	34,4%	100%
	33	0,0%	4,4%	95,6%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	35	1,8%	0,0%	98,2%	100%	46,0%	42,3%	6,7%	5,0%	100%
	17	4,2%	2,1%	93,7%	100%	46,0%	30,7%	3,9%	19,4%	100%
	9	0,3%	0,0%	99,7%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	23	6,6%	2,5%	90,9%	100%	46,0%	24,4%	8,4%	21,1%	100%
BaB ges.		1,8%	1,0%	97,2%	100%	46,0%	14,1%	2,6%	37,2%	100%
HS-Kurse	37	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	45	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	37	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	8	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	7	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	30	1,6%	0,0%	98,4%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	41	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	31	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	4	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	39	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	19	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	16,9%	0,0%	37,1%	100%
	29	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	16,7%	0,0%	37,3%	100%
	26	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	40	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	15	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	11,0%	43,0%	100%
	24	4,6%	0,0%	95,4%	100%	46,0%	47,4%	0,0%	6,6%	100%
	6	0,0%	0,0%	100%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	33	0,0%	6,0%	94,0%	100%	46,0%	0,0%	0,0%	54,0%	100%
	35	0,3%	0,0%	99,7%	100%	46,0%	0,0%	9,0%	45,0%	100%
HS ges.		0,4%	0,6%	99,0%	100%	46,0%	5,2%	1,7%	47,1%	100%

*) Phase 2: ab September 2010, Stand 18.02.2013
 Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

Innerhalb der nationalen Kofinanzierungen hat sich das Gewicht von BMUKK etwas in Richtung Landesförderungen, in geringem Ausmaß auch Richtung sonstige Förderungen verschoben. So gelingt es über die Basisbildungsangebote hinweg, 14% der Förderungen über das Land zu lukrieren, bei den HS-Kursen sind es immerhin 5%. Im Vergleich dazu waren es in der ersten Phase noch 6,5% bei Basisbildungskursen und überhaupt keine Landesmittel bei HS-Kursen. Dass die Anteile nun im Durchschnitt höher liegen hat damit zu tun, dass durchaus nennenswerte Budgetanteile aus Landesmitteln an einzelne Projektträger fließen, zwischen 13% und 42% machen diese unter den Angeboten der Basisbildung, zwischen 17% und 47% bei Angeboten zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss aus. Sonstige Förderungen fließen an einzelne Projektträger und machen maximal 11% des gesamten Förderbudgets aus.

Eigenmittel sind für ESF-Projekte prinzipiell nicht vorgeschrieben und machen auch nur einen marginalen Anteil an den Budgets aus. Unter den Hauptschulkursen ist es überhaupt nur ein Träger, der solche einbringt (6%), was für den Durchschnitt aller HS-Kurse eine Eigenmittelquote von 0,6% ausmacht. Mit 1% fällt diese auch bei den Basisbildungskursen gering aus.

6.3 Ausgabenanalyse

Während im vorhergehenden Abschnitt die Herkunft der finanziellen Mittel untersucht wurde, geht es im Folgenden um die Ausgaben, wobei wie schon in den Berichten 2010 und 2011 ein Fokus auf Personalkosten gelegt wird.

Die Kosten für Fachpersonal – darunter werden Projektleitung, ProjektmitarbeiterInnen und Ausbildungspersonal subsumiert – liegen in der zweiten Projektphase insgesamt bei 73,5% (vgl. Tabelle 52 und Tabelle 53), was gegenüber Phase 1 (72,4%) keine nennenswerte Änderung bedeutet. Werden interne und externe Fachpersonalkosten getrennt betrachtet, zeigt sich hingegen sehr wohl eine Verschiebung. Kosten für internes Personal machen nunmehr 64% der gesamten Kosten aus (gegenüber 56% in der ersten Phase), während der Anteil für externe Fachpersonalkosten bei 9,5% liegt (während es in Phase 1 noch 16,5% waren). Allerdings variieren diese Anteile zwischen den einzelnen Instrumenten sehr stark und liegen zwischen 0,5% bei Instrument 1.3 und rund 14% bei den Instrumenten 1.1 und 3.1. Die größte Verschiebung zeichnet sich damit bei Instrument 3.1 ab: Hier gingen in der ersten Phase noch 35,6% an externes Fachpersonal, nunmehr sind es 13,6%.

Auch die Sachkostenanteile sind recht unterschiedlich und reichen von 9% bei Instrument 1.2 bis zu 33,5% bei Instrument 3.1.

Tabelle 52: Kostenanalyse (Ist) der ersten Projektphase *)

	Anteil realisierter an gen. Ausgaben	Anteil int. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Int.+ ext. Fachpersonal an Gesamt-kosten	Sachkosten (ohne ext. Fachpersonal) an Ges.kosten
Instrument 1.1	86,1%	53,7%	18,5%	72,2%	18,7%
Instrument 1.2	67,3%	81,6%	3,4%	85,0%	7,9%
Instrument 1.3	99,1%	68,8%	0,2%	69,0%	22,2%
Instrument 2.1	78,5%	60,8%	8,9%	69,7%	23,7%
Instrument 3.1	96,1%	39,6%	35,6%	75,2%	22,3%
gesamt	84,7%	55,8%	16,5%	72,4%	19,4%

*) exklusive Folgeprojekte; Phase 1: 2007 – August 2010, Stand 17.3.2011
 Status 02 und 2; Kosten für 2009/10 noch nicht vollständig abgerechnet
 Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

Tabelle 53: Kostenanalyse (Ist) der zweiten Projektphase *)

	Anteil realisierter an gen. Ausgaben	Anteil int. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonal-kosten an Gesamtkosten	Int.+ ext. Fachpersonal an Gesamtkosten	Sachkosten (ohne ext. Fachpersonal) an Ges.kosten
Instrument 1.1	80,5%	57,7%	14,0%	71,7%	17,2%
Instrument 1.2	28,2%	79,5%	3,4%	82,9%	9,0%
Instrument 1.3	57,9%	73,5%	0,5%	74,0%	19,3%
Instrument 2.1	31,0%	73,9%	2,9%	76,8%	17,3%
Instrument 3.1	42,5%	46,7%	13,6%	60,4%	33,5%
gesamt	49,0%	64,0%	9,5%	73,5%	17,5%

*) Phase 2: ab September 2010, Stand 18.02.2013
 Status 02, 1.0, 1.1, 2, 3; Kosten noch nicht vollständig abgerechnet
 Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

Bei den Instrumenten 1.2 und 2.1 ist der Anteil realisierter Ausgaben an den genehmigten Ausgaben noch relativ gering, hier sind dementsprechende Verschiebungen in der Ausgabenstruktur noch möglich.

Die nächsten Tabellen (vgl. Seite 96f) folgen demselben Schema, nun allerdings auf Ebene der Einzelprojekte. Während sich, bezogen auf die zweite Projektphase, Basisbildung und HS-Abschlusskurse in ihrer Kostenstruktur sehr ähnlich sind, zeigen sich doch deutliche Unterschiede innerhalb der beiden Kursarten. Im Schnitt entfallen im Rahmen der Basisbildung rund 60% auf internes und 15,6% auf externes Fachpersonal. Die Anteile für externe Personalkosten variieren dabei zwischen 0% und 59,4%. Ein ähnliches Bild ergibt sich für HS-Kurse: Während für internes Personal durchschnittlich rund 56%, für externe TrainerInnen 14% verausgabt werden, liegt die Spannweite für externe TrainerInnen zwischen 0% und 69,6%.

Ein Vergleich zwischen den beiden Projektphasen macht deutlich, dass bezogen auf HS-Kurse keine nennenswerten Veränderungen hinsichtlich der Kostenstruktur stattgefunden haben. Im Rahmen der Basisbildungsangebote hingegen ist festzuhalten, dass sich die Personalkosten zugunsten externer Beschäftigungsverhältnisse verschoben haben. In der ersten Projektphase wurden demnach 67,6% für internes, 9% für externes Fachpersonal aufgewandt. In der zweiten Projektphase hingegen machen Kosten für externe TrainerInnen 15,6% aus, während die gesamten Personalkosten auf demselben Niveau blieben. In Hinblick auf die Bedeutung, welche stabilen Beschäftigungsverhältnissen für Kompetenzaufbau und Professionalisierung zukommt (vgl. Zwischenbericht 2010: 186f) ist diese Tendenz zumindest hinterfragenswert.

*Tabelle 54: Kostenanalyse Kurse der ersten Projektphase *)*

		Anteil int. Fachpersonal- kosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonal- kosten an Gesamtkosten	Int.+ext. Fachpersonal an Gesamt- kosten	Sachkosten (ohne ext. Fachpersonal) an Gesamtkosten
BaB-Kurse	Träger 1	86,3%	0,3%	86,7%	13,3%
	Träger 30	25,2%	46,7%	71,9%	28,1%
	Träger 38	23,9%	44,2%	68,1%	17,7%
	Träger 10	69,2%	1,7%	70,9%	9,8%
	Träger 31	65,5%	16,2%	81,7%	14,2%
	Träger 1	78,8%	0,0%	78,8%	21,2%
	Träger 21	60,2%	7,1%	67,3%	19,0%
	Träger 13	71,6%	0,5%	72,1%	19,9%
	Träger 36	50,3%	21,7%	72,1%	9,2%
	Träger 3	66,3%	2,7%	69,0%	16,0%
	Träger 32	55,5%	21,3%	76,8%	11,3%
	Träger 34	50,2%	16,0%	66,2%	12,6%
	Träger 18	64,9%	1,3%	66,2%	23,9%
	Träger 9	74,3%	0,0%	74,3%	20,2%
	Träger 22	65,0%	4,5%	69,6%	14,5%
	Träger 23	88,9%	2,2%	91,1%	1,6%
	Träger 17	84,0%	2,9%	86,9%	8,6%
	BaB ges.	67,6%	9,0%	76,6%	13,4%
HS-Kurse	Träger 30	14,9%	71,9%	86,8%	13,2%
	Träger 41	34,8%	20,0%	54,7%	23,3%
	Träger 26	67,6%	2,0%	69,5%	23,1%
	Träger 40	58,8%	0,0%	58,8%	20,3%
	Träger 39	71,5%	3,4%	74,9%	21,2%
	Träger 7	36,2%	30,6%	66,8%	26,3%
	Träger 37	92,1%	0,0%	92,1%	7,9%
	HS ges.	52,1%	17,8%	69,8%	20,5%

		Anteil int. Fachpersonal- kosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonal- kosten an Gesamtkosten	Int.+ext. Fachpersonal an Gesamt- kosten	Sachkosten (ohne ext. Fachpersonal) an Gesamtkosten
BRP- Kurse	Träger 27	15,0%	58,3%	73,3%	17,1%
	Träger 28	19,2%	55,0%	74,2%	15,8%
	Träger 25	70,6%	8,0%	78,6%	1,8%
BRP ges.		33,9%	41,5%	75,3%	11,8%

*) exklusive Folgeprojekte; Phase 1: 2007 – August 2010, Stand 17.3.2011

Status 02 und 2; Kosten für 2009/10 noch nicht vollständig abgerechnet

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS;

*Tabelle 55: Kostenanalyse Kurse der zweiten Projektphase *)*

		Anteil int. Fachpersonal- kosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonal- kosten an Gesamtkosten	Int.+ext. Fachpersonal an Gesamt- kosten	Sachkosten (ohne ext. Fachpersonal) an Gesamtkosten
BaB-Kurse	Träger 30	23,0%	44,0%	67,0%	24,0%
	Träger 1	75,0%	0,0%	75,0%	19,5%
	Träger 3	62,7%	1,3%	64,0%	22,6%
	Träger 4	69,5%	0,0%	69,5%	20,6%
	Träger 1	77,8%	0,0%	77,8%	17,7%
	Träger 13	67,9%	3,8%	71,7%	21,0%
	Träger 32	43,3%	39,9%	83,2%	6,1%
	Träger 10	60,7%	2,3%	63,0%	12,8%
	Träger 22	49,6%	10,5%	60,1%	14,3%
	Träger 38	16,8%	59,4%	76,2%	13,0%
	Träger 29	36,9%	32,2%	69,1%	13,4%
	Träger 31	27,0%	35,9%	62,9%	18,5%
	Träger 15	75,5%	0,0%	75,5%	18,5%
	Träger 19	75,9%	0,7%	76,6%	13,0%
	Träger 33	26,7%	41,0%	67,7%	18,5%
	Träger 35	66,4%	15,8%	82,2%	10,6%
	Träger 17	84,5%	3,5%	88,0%	7,3%
	Träger 9	74,1%	0,0%	74,1%	20,5%
	Träger 23	90,2%	1,5%	91,7%	1,4%
BaB ges.		59,9%	15,6%	75,5%	14,0%

		Anteil int. Fachpersonal- kosten an Gesamtkosten	Anteil ext. Fachpersonal- kosten an Gesamtkosten	Int.+ext. Fachpersonal an Gesamt- kosten	Sachkosten (ohne ext. Fachpersonal) an Gesamtkosten
HS-Kurse	Träger 37	63,7%	34,0%	97,7%	2,3%
	Träger 45	91,7%	0,0%	91,7%	0,0%
	Träger 37	47,4%	24,2%	71,5%	27,4%
	Träger 8	33,4%	27,1%	60,5%	31,7%
	Träger 7	10,5%	69,6%	80,1%	14,4%
	Träger 30	28,3%	29,2%	57,6%	22,3%
	Träger 41	23,5%	36,1%	59,7%	11,2%
	Träger 31	67,1%	0,0%	67,1%	17,1%
	Träger 4	72,5%	3,3%	75,8%	14,9%
	Träger 39	70,5%	0,7%	71,2%	13,7%
	Träger 19	42,3%	30,4%	72,7%	17,2%
	Träger 29	64,6%	0,9%	65,5%	22,8%
	Träger 26	61,8%	0,1%	61,9%	24,4%
	Träger 40	79,8%	0,0%	79,8%	14,1%
	Träger 15	32,7%	19,6%	52,4%	23,2%
	Träger 24	48,4%	20,2%	68,6%	25,4%
	Träger 6	50,2%	10,4%	60,6%	22,1%
	Träger 33	82,0%	0,8%	82,8%	8,5%
	HS ges.	55,9%	14,0%	69,9%	18,0%

*) Phase 2: ab September 2010, Stand 18.02.2013

Status 02, 1.0, 1.1, 2, 3; Kosten noch nicht vollständig abgerechnet

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

6.4 Zusammenfassung

Mit Ende 2012 standen dem Bereich Erwachsenenbildung im ESF rund 80 Mio Euro an Förderungen zur Verfügung. Damit ist eine durchaus beachtliche Erhöhung des geplanten Förderbudgets (50 Mio. Euro) um 60% zu verzeichnen die durchaus angemessen ist, wenn man die hohen Planzahlen in diesem Bereich im Vergleich zu den anderen ESF-Schwerpunkten in Erinnerung ruft. Die Förderbudgets waren bereits Ende 2012 vollständig ausgeschöpft, sie können sich nochmals erhöhen. Die Erhöhungen sind v.a. in das Instrument 1.2 geflossen, diesem stehen nunmehr 14% der Mittel zur Verfügung, allerdings macht Instrument 1.1 noch immer über die Hälfte des Gesamtbudgets aus. Für Instrument 1.3 stehen 4% des Förderbudgets, für Instrument 2.1 25% und für Instrument 3.1 5% zur Verfügung.

Der Anteil an Einnahmen der Projektträger ist deutlich gesunken, was dem Wegfall der BRP aus der Förderschiene zu verantworten ist. Die Angebote sind nun durchwegs gratis für die Teilnehmenden bzw. belaufen sich Teilnahmegebühren auf ein symbolisches Niveau, was angesichts der Zielgruppe Benachteiligter auch angemessen ist.

46% der förderfähigen Kosten werden mit ESF-Mitteln gedeckt, der Rest wird national kofinanziert. Das BMUKK leistet nach wie vor den größten Anteil daran, allerdings sind im Vergleich zur Phase 1 nationale Förderungen durchaus breiter gestreut. Einzelne Träger lukrieren einen nennenswerten Anteil ihrer Budgets aus Landesmitteln.

Kostenanalysen können nunmehr differenziert nach Kurstypen vorgenommen werden, da die Projektnummern den einzelnen Kursen (Basisbildung oder Hauptschulkurs) entsprechen. Damit werden Auswertungen erheblich erleichtert bzw. erst möglich gemacht, wie die Effizienzanalysen, die für den Endbericht vorgesehen sind. Dies bedeutet einen echten Fortschritt verglichen zur ersten Phase.

Was die Ausgaben der einzelnen Projekte betrifft, zeichnet sich in der Basisbildung eine Verschiebung zu externem Personal hin ab. Diese Tendenz ist angesichts der Bedeutung stabiler Beschäftigungsverhältnisse für ProjektmitarbeiterInnen kritisch zu hinterfragen.

7 Ergebnisse – Panelanalyse

Zielsetzung der Panelanalyse war es, die Wirkung der verschiedenen Maßnahmen und Instrumente im Rahmen des ESF-Programms zur Weiterbildung jenseits des Monitoringsystems anhand eigener Angaben der TeilnehmerInnen zu untersuchen. Das Hauptaugenmerk war dabei primär auf inhaltliche Wirkungsdimensionen gerichtet, die sich im Zuge der qualitativen Interviews als kennzeichnend für die Zielgruppen erwiesen haben. Demnach war es das Ziel, die Auswirkungen von Basisbildungsmaßnahmen, der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss sowie der Berufsreifeprüfungskurse auf Problemdimensionen wie Selbstbewusstsein, Lernkompetenz Motivation oder Orientierung – um nur einige zu nennen – zu untersuchen. In zweiter Linie war es darüber hinaus von Interesse die Nachkarriere der ehemaligen TeilnehmerInnen nach dem Ausscheiden aus der Maßnahme nachzuvollziehen. Zu diesem Zweck wurden ein und die selben TeilnehmerInnen drei Mal befragt, das erste Mal kurz nach Maßnahmeneintritt im Herbst 2010, das zweite Mal kurz vor Maßnahmenende (größtenteils im Frühjahr 2011) und das dritte Mal 6 bis 9 Monate nach Maßnahmenaustritt. Da die individuelle Entwicklung nachgezeichnet werden sollte, waren diese Erhebungen nicht anonym. Bei den ersten beiden Erhebungsterminen kam ein beinahe gleiches Erhebungsinstrument zum Einsatz, das hauptsächlich Fragen zu den erwähnten inhaltlichen Problemdimensionen enthielt. Es waren dies jeweils mehrere Fragen, in denen bestimmte Bereiche wie beispielsweise die Motivation zum Thema gemacht wurden, deren Beantwortung Hinweise darauf geben sollten, ob und inwieweit hier eine Problemlage vorliegt oder nicht. Zur Formulierung der Fragen wurden die Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews herangezogen und in einigen Fällen zudem Anleihen beim ZUMA-Informationssystem³¹ (Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente) zur Konstruktion einzelner Items gemacht. Das derart entwickelte Erhebungsinstrument ist im Anschluss daran einem Pretest an der Zielgruppe unterzogen und entsprechend der Ergebnisse nochmals abgeändert worden. Im Rahmen der ersten Erhebungswelle konnten 810 TeilnehmerInnen dazu bewegt werden, den Fragebogen auszufüllen, bei der zweiten immer noch 543 Personen³². Die Erhebungen fanden jeweils vor Ort im Rahmen der Maßnahmen statt, wobei es sich um eine durch das ForscherInnenteam mündlich erklärte und begleitete Fragebogenerhebung handelte. Die dritte Erhebungsrunde wurde telefonisch durchgeführt, wobei es auf diese Weise möglich war, 264 Fragebögen auszufüllen bzw. Fälle einzugeben. Diese Fragebögen waren im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen inhaltlich hauptsächlich auf die Nachkarriere

³¹ <http://www.gesis.org/unser-angebot/daten-erheben/zis-ehes/>

³² Von den 810 Personen, die zum Zeitpunkt 1 erreicht wurden, haben 763 auch Namen bzw. Kontaktdaten angegeben, sodass die Erhebungsergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt werden konnten. Von diesen 763 Personen, sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt 496 auch tatsächlich erreicht worden. Dazu kommen 47 Personen, die beim ersten Mal nicht angetroffen worden sind und daher für die Panelanalyse ausfallen. Die erreichte Anzahl der TeilnehmerInnen liegt schließlich deutlich über den ursprünglich erwarteten Zielwerten von rund 500 zum Zeitpunkt 1, 250 zum Zeitpunkt 2 und 125 zum Zeitpunkt 3, wodurch differenziertere Berechnungen möglich werden.

nach dem Ausscheiden aus der Maßnahme ausgerichtet und enthielten demnach überwiegend Fragen zu weiteren Ausbildungen bzw. zur Berufstätigkeit.

Bevor nun auf die Ergebnisse der Erhebungen eingegangen werden kann, ist es notwendig kurz die Stichprobe zu beschreiben und dabei der Frage nachzugehen, ob und inwieweit diese repräsentativ für die ESF-TeilnehmerInnen an sich ist: Im Vergleich der Ergebnisse aus der Monitoringanalyse mit den soziodemographischen Daten der BefragungsteilnehmerInnen zeigt sich eine relativ gute Übereinstimmung hinsichtlich des Geschlechts und des Migrationshintergrunds. In beiden Populationen überwiegen die Frauen sowie die Personen mit Migrationshintergrund. Die Schwankungen bewegen sich im Bereich von +/- 5-Prozentpunkten. Etwas stärkere Schwankungen sind beim Bildungshintergrund und beim Alter festzustellen. Demnach stammen die BefragungsteilnehmerInnen weniger häufig aus geringqualifizierten Elternhäusern und sind jünger als in der Grundgesamtheit. Soweit sich in weiterer Folge herausstellt, dass Problemlagen und Maßnahmenwirkungen vom Bildungshintergrund und/oder vom Alter abhängig sind, wären diese Strukturverschiebungen bei der Einschätzung der Gesamtergebnisse zu berücksichtigen.

In weiterer Folge werden nun in je eigenen Abschnitten die Themen A) Problemlage zu Maßnahmenbeginn, B) Veränderungen im Laufe der Maßnahmenteilnahme und C) längerfristige Wirkungen auf Bildung und Beschäftigung behandelt. Dem ganzen geht eine methodische Einleitung zur Indexbildung voraus.

7.1 Indexbildung

Das Erhebungsinstrument für die inhaltlichen Wirkungsdimensionen umfasste 46 Einzelvariablen bzw. Fragen, die jeweils Hinweise auf bestimmte Problembereiche (Motivation, ...) geben sollten. Da es einerseits den Rahmen an dieser Stelle sprengen würde, alle Einzelfragen darzustellen und andererseits dadurch validere Ergebnisse zu erwarten sind, wurden die Antworten auf diese Fragen einer Faktoranalyse unterzogen, deren Ziel es war, zusammenhängende Variablen zu identifizieren, die gemeinsam auf eine Dimension verweisen. Das Ziel dabei ist es anstelle der einzelnen Variablen auf die Ergebnisse auf Dimensionsebene abzustellen, die aufgrund ihrer breiteren empirischen Basis auch als valider gelten können. Auf Grundlage der Faktoranalyse war es möglich 9 verschiedene Dimensionen (Problembereiche) herauszuarbeiten, die aus 30 verschiedenen Variablen gebildet werden. So ist beispielsweise aus zwei Einzelvariablen die Dimension ‚Teamwork‘ gebildet worden, während 6 verschiedene aber zusammenhängende Variablen auf die Dimension ‚Ausbildungs- und Berufsmotivation‘ verweisen. Die Bezeichnung der Dimensionen ist ein Versuch, das Problemfeld prägnant zu benennen. Einen detaillierteren inhaltlichen Einblick, welche Aspekte gemeint sind, bieten die Einzelvariablen, die in die Bildung der Dimension eingeflossen sind. Einen Überblick, welche Variablen des Fragenbogens zu welchen Dimensionen zusammengefasst wurden, bietet nachstehende Tabelle.

Tabelle 56: Bildung von Problemdimensionen im Überblick

DIMENSION	EINZELVARIABLE
Teamwork	Kann sehr gut zusammenarbeiten
	Arbeite lieber alleine
Lernkompetenz	Kann mir bei Problemen mit Lernaufgaben leicht selber helfen
	Kann gut selbständig lernen
	Weiß was ich noch üben muss
	Kann Informationen gut selber finden
	Weiß wie ich am besten lernen kann
Zufriedenheit	Zufriedenheit mit dem jetzigen Leben allgemein
	Zufriedenheit mit privatem Leben
	Zufriedenheit mit finanzieller Situation
	Gefühl des glücklich Seins
Selbstbewusstsein	Nehme mein Leben in die Hand und mach was draus
	Wenn ich was will, dann schaffe ich es
	Kenne meine Stärken
	Kenne meine Schwächen
Berufs- und Ausbildungsorientierung	Weiß über mögliche Ausbildungen für mich bescheid
	Weiß über mögliche Berufe für mich bescheid
	Weiß wer mir helfen kann, um eine Ausbildung zu machen
	Weiß welchen Beruf ich in 5 Jahren machen will
	Weiß welche Ausbildungen ich für meinen Beruf brauche
	Habe gute Chancen mein Berufsziel zu erreichen
Berufs- und Ausbildungsmotivation	Möchte beweisen, Karriere machen zu können
	Will Ausbildung weiter fortsetzen
	Werde mich anstrengen um berufliche Ziele zu erreichen
Persönlichkeitsstärke	Habe Angst davor ausgelacht zu werden
	Kann meine Rechte gut einfordern
Ratlosigkeit / Konfusion	Es gibt nur eine richtige Meinung
	Für viele Dinge im Alltag brauche ich die Hilfe von anderen
Angst	Habe große Angst vor Prüfungen
	Habe Angst, meine Meinung zu sagen.

Quelle: Panelbefragung / IHS.

KMO: 0,807, Erklärte Varianz: 55,8%

7.2 Problemausmaß zu Maßnahmenbeginn

Die TeilnehmerInnen konnten die ihnen gestellten Fragen, die Hinweise auf die zuvor besprochenen Problemdimensionen beinhalteten, auf einer 12-teiligen Skala beantworten, wobei die Codierung der Antworten so erfolgte, dass durch höhere Zahlenwerte bessere Ergebnisse (bzw. ein geringeres Problemausmaß) ausgedrückt werden als durch niedrigere.

Insgesamt zeigt sich in Tabelle 57 ein mittleres Problemniveau mit einer Tendenz in den positiveren Bereich.³³ Demnach sind Probleme bei den Dimensionen der Angst und Ratlosigkeit (mit Werten von 6,5 bis 6,7) am stärksten und bei den Dimensionen Selbstbewusstsein sowie Berufs- und Ausbildungsmotivation (mit Werten von 8,9 bzw. 9,2) am wenigsten stark ausgeprägt, ganz im Gegenteil, die TeilnehmerInnen an den evaluierten ESF-Maßnahmen können bei Maßnahmeneintritt durchaus als motiviert und selbstbewusst gesehen werden. Auch insgesamt kann nicht von einer sehr deutlich ausgeprägten Problembelastung der TeilnehmerInnen in den untersuchten Dimensionen gesprochen werden, wiewohl diese Aussage vorläufig bleiben muss, da Vergleichsmaßstäbe fehlen.

Tabelle 57: Ausgangsproblemlagen soziodemographisch differenziert

	weib- lich	männ- lich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt	st.Abw.
Teamwork	7,7	7,2	7,4	7,6	7,5	2,5
Lernkompetenz	8,3	7,9	8,3	8,0	8,1	2,0
Zufriedenheit	8,0	7,1	8,3	7,1	7,6	2,5
Selbstbewusstsein	9,1	8,8	9,3	8,7	8,9	1,8
Berufs- & Ausbildungsorientierung	7,8	7,6	8,0	7,6	7,7	2,5
Berufs- & Ausbildungsmotivation	9,4	9,1	9,3	9,1	9,2	2,0
Persönlichkeitsstärke	7,8	8,2	8,0	7,9	8,0	2,6
Ratlosigkeit / Konfusion	6,9	6,3	8,4	5,5	6,7	3,1
Angst	6,2	6,9	6,6	6,5	6,5	2,8

Quelle: Panelbefragung / IHS, n= 369.

Vergleiche sind jedoch innerhalb der befragten Personen differenziert nach soziodemographischen Merkmalen möglich und dabei wird deutlich, dass Männer außer bei den Dimensionen Persönlichkeitsstärke und Angst stärker problembelastet sind als Frauen. Die größten Unterschiede zeigen sich bei der Dimension der allgemeinen Zufriedenheit, wo männliche Befragte einen Wert von 7,1 und weibliche Respondentinnen einen Wert von 8,0 aufweisen. Im Vergleich zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund sind es

³³ Da es sich um Durchschnittswerte der in die Indexbildung eingegangenen Einzelvariablen handelt, kann es durchaus vorkommen, dass ein sehr positiver Wert auf die eine Frage in Kombination mit einem sehr negativen auf eine zweite Frage in Summe ein mittleres Problemausmaß ergibt.

MigrantInnen, die die stärker ausgeprägten Problemlagen erkennen lassen, wobei dies v.a. auf die Dimensionen der allgemeinen Zufriedenheit sowie der Ratlosigkeit/Konfusion zutrifft.

Werden die Ausgangslagen nach Instrumenten differenziert betrachtet, dann sticht aus Tabelle 58 zunächst einmal die BRP mit sehr hohen Zahlenwerten – gleichbedeutend mit relativ geringem Problemausmaß – hervor. Den absoluten Höchstwert erlangen die BRP-TeilnehmerInnen mit 9,8 bei der Dimension Selbstbewusstsein. Am anderen Ende befinden sich die Angebote, die der Basisbildung zugerechnet werden, wie ‚Deutsch als Zweitsprache-Kurse‘ sowie klassische Basisbildung, deren TeilnehmerInnen die vergleichsweise schwierigste Ausgangslage aufweisen. Den absoluten Tiefstwert in einer Dimension erreichen dabei die TeilnehmerInnen an DaZ-Kursen mit einem Score von 4,2 in der Dimension Ratlosigkeit/Konfusion. Die Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss sowie Qualifikation für Frauen (Q4F)-TeilnehmerInnen sind meist in der Mitte positioniert.

Tabelle 58: Ausgangsproblemlagen nach Instrumenten

	BaB	DaZ	VB	HS	BRP	Q4F ³⁴	ges	st. dev
Teamwork	6,8	7,7	6,9	7,7	7,5	8,3	7,5	2,5
Lernkompetenz	7,1	7,1	8,0	8,1	8,8	7,7	8,1	2,0
Zufriedenheit	7,2	7,6	6,1	7,1	8,7	7,5	7,6	2,5
Selbstbewusstsein	8,5	7,9	8,8	8,6	9,8	8,1	8,9	1,8
Berufs- & Ausbildungsorientierung	6,8	7,2	7,9	7,4	8,5	6,2	7,7	2,5
Berufs- & Ausbildungsmotivation	8,5	8,2	9,7	9,1	9,6	9,5	9,2	2,0
Persönlichkeitsstärke	7,2	6,0	7,9	8,2	8,6	7,9	8,0	2,6
Ratlosigkeit / Konfusion	5,9	4,2	4,5	5,9	9,0	7,6	6,7	3,1
Angst	5,8	6,6	7,1	6,2	6,8	6,0	6,5	2,8

Quelle: Panelbefragung / IHS, n= 369.

Wird die Ausgangssituation schließlich differenziert nach den drei LLL-Typen, die für eine mehr oder minder große Berücksichtigung der LLL-Prinzipien stehen, betrachtet, verringert sich die Spannweite der Unterschiede verglichen zu den Instrumenten. Dennoch kann entsprechend der in Tabelle 59 dargestellten Berechnungsergebnisse festgehalten werden, dass die vergleichsweise schwierigere Ausgangslage in den Typ-A-Maßnahmen vorzufinden ist und die TeilnehmerInnen der Typ-C-Maßnahmen die geringste Problembelastung aufweisen. Ein gewisser Zusammenhang besteht bei diesen Ergebnissen mit den zuvor nach Instrumenten präsentierten, da es sich bei BRP-Kursen zumeist um Typ C Angebote handelt.

³⁴ Q4F: Qualifikation für Frauen.

Tabelle 59: Ausgangsproblemlagen nach LLL-Typen

	Typ A	Typ B	Typ C	gesamt	st.dev
Teamwork	7,4	7,6	7,5	7,5	2,5
Lernkompetenz	7,6	8,1	8,7	8,1	2,0
Zufriedenheit	6,7	7,4	8,5	7,6	2,5
Selbstbewusstsein	8,3	8,8	9,6	8,9	1,8
Berufs- und Ausbildungsorientierung	7,0	7,5	8,6	7,7	2,5
Berufs- und Ausbildungsmotivation	8,8	9,3	9,5	9,2	2,0
Persönlichkeitsstärke	7,4	8,0	8,5	8,0	2,6
Ratlosigkeit / Konfusion	5,6	5,7	8,7	6,7	3,1
Angst	6,4	6,4	6,8	6,5	2,8

Quelle: Panelbefragung / IHS, n=366.

7.3 Veränderungen im Laufe der Maßnahmenteilnahme

Nachdem die Ausgangslage geklärt ist, stellt sich nunmehr die Frage, wie sich die Problemlagen im Laufe der Maßnahmenteilnahme verändert haben. Die implizite Annahme im Hintergrund ist es, dass diese Veränderung auf die Intervention im Rahmen der ESF-Maßnahmen zurückzuführen ist, was letztlich eine Annahme bleiben muss und nicht bewiesen werden kann. Die Annahme ist jedoch plausibel, weil die Maßnahmen einerseits auch auf diese Wirkungsbereiche abzielen und weil die gemeinsame Maßnahmenteilnahme das große verbindende Element der TeilnehmerInnen darstellt, während die restlichen Einflüsse und Interventionen auf die untersuchten Problemfelder meist individuell unterschiedlicher Natur sind und daher keine systematisch gleiche Auswirkung bei allen TeilnehmerInnen zeigen können. Da einzig die Interventionsgruppe untersucht worden ist, handelt es sich bei den festgestellten Wirkungen um Bruttowirkungen, also um Wirkungen durch die Maßnahme inklusive der Veränderungen, die an sich stattfinden. Würden die Vergleichsdaten einer Kontrollgruppe zur Verfügung stehen, könnten Nettowirkungen – als Veränderungen, die sich rein auf die Intervention durch die Maßnahme zurückführen lassen – errechnet werden.

Werden in Tabelle 60 die insgesamt erzielten Veränderungen bei den Problembereichen betrachtet, wird zunächst einmal deutlich, dass es sich um nur kleine Bewegungen auf der 12-teiligen Skala handelt. Demnach hat sich zwischen den beiden Erhebungen z.B. der Wert für den Bereich Teamwork um 0,2 verbessert. In manchen Bereichen, wie z.B. beim Selbstbewusstsein ist in Summe keinerlei Bewegung festzustellen. Bis auf eine Ausnahme handelt es sich bei den festgestellten Veränderungen um (wenn auch geringe) Verbesserungen. Diese Ausnahme bildet die zum ersten Befragungszeitpunkt gut ausgeprägte Berufs- und Ausbildungsmotivation, bei der eine Verschlechterung von 0,32

festgestellt werden muss. Gleichzeitig handelt es sich bei dieser Veränderung um die einzig signifikante, d.h. hier kann mit hinreichender Sicherheit angenommen werden, dass die festgestellte Veränderung nicht nur zufällig in der Stichprobe beobachtet worden ist, sondern auch für die Grundgesamtheit angenommen werden kann. Dem anfänglichen Enthusiasmus für die begonnene Ausbildung folgte, könnte man sagen, eine gewisse Ernüchterung.

Dieses Bild nur geringer und kaum signifikanter Veränderungen in den Problembereichen ändert sich, wenn die Ergebnisse nach verschiedenen soziodemographischen Merkmalen differenziert werden. Demnach profitieren v.a. männliche TeilnehmerInnen und jene mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Teamworkfähigkeiten. Darüber hinaus verbessert sich v.a. bei MigrantInnen die Lernkompetenz und bei Frauen die Persönlichkeitsstärke. Verglichen mit den Ergebnissen in Tabelle 57 kann zudem festgestellt werden, dass in den meisten Fällen jene von den Interventionen besonders profitieren, die anfänglich in diesen Bereichen die größeren Schwierigkeiten hatten.

Tabelle 60: Veränderungen in den Problemdimensionen nach persönlichen Merkmalen

	weib- lich	männ- lich	ohne Mig-HG	mit Mig- HG	gesamt
Teamwork	0,00	0,41	-0,08	0,36	0,20
Lernkompetenz	0,07	0,11	-0,21	0,29	0,09
Zufriedenheit	-0,11	0,15	-0,19	0,14	0,01
Selbstbewusstsein	0,13	-0,15	-0,13	0,08	0,00
Berufs- und Ausbildungsorientierung	0,17	-0,01	0,15	0,03	0,08
Berufs- und Ausbildungsmotivation	-0,30	-0,35	-0,44	-0,25	-0,32
Persönlichkeitsstärke	0,36	0,02	0,27	0,16	0,19
Ratlosigkeit / Konfusion	0,02	0,24	-0,01	0,22	0,12
Angst	0,05	0,28	-0,03	0,31	0,16
n	193	179	144	224	374

Fett = signifikant, $p \leq 0,05$, Quelle: Panelbefragung / IHS.

Das bereits besprochene Ergebnis abnehmender Berufs- und Ausbildungsmotivation zeigt sich auch differenziert nach Geschlecht und Migrationshintergrund.

Noch wesentlich deutlichere Entwicklungen in den Problemfeldern werden in Tabelle 61 sichtbar, wenn eine Unterscheidung nach Instrumenten vorgenommen wird. Dabei erweisen sich die ‚Deutsch als Zweitsprache-Kurse‘ (DaZ) sowie ‚Qualifikation für Frauen‘ (Q4F) als ganz besonders erfolgreich. DaZ-Kurse verhelfen zu deutlichen Verbesserungen auf Ebene des Teamworks, der Lernkompetenzen, des Selbstbewusstseins, der Persönlichkeitsstärke sowie der Ratlosigkeit/Konfusion. Die positiven Wirkungen von Q4F konzentrieren sich im Vergleich dazu auf die Lernkompetenz, die Zufriedenheit sowie auf die Berufs- und Ausbildungsorientierung.

Durchwachsen können die Ergebnisse für die HS-Vorbereitungskurse sowie für die BRP bezeichnet werden. So tragen die HS-Kurse zwar zu einer Erhöhung der allgemeinen Zufriedenheit bei, die Berufs- und Ausbildungsmotivation sowie die Ratlosigkeit/Konfusion zeigen jedoch signifikante Verschlechterungen. Bei den BRP-Kursen ist ebenfalls eine Verschlechterung der Motivation festzustellen, darüber hinaus entwickelt sich auch die Lernkompetenz im Empfinden der TeilnehmerInnen negativ, während beim Problemfeld der Angst eine Verbesserung festzustellen ist.

Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, wie eine Verschlechterung beispielsweise bei der Lernkompetenz oder der Ratlosigkeit/Konfusion durch den Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme zu erklären ist. Eine mögliche Antwort liegt in einem Bewusstwerdungsprozess, der oft erst durch die Interventionen in Gang gesetzt wird. So kann beispielsweise durch den Besuch der Weiterbildung den TeilnehmerInnen erst klar werden, dass sie nicht über jene Lernkompetenzen verfügen, die sie sich selbst ursprünglich zugeschrieben haben. Oder aber manchen TeilnehmerInnen wird erst durch den Besuch der Maßnahme klar, wie viele andere Optionen es gibt, weshalb die Ratlosigkeit/Konfusion steigen kann. Während Verbesserungen also leichter als Maßnahmenwirkung gelten können, gilt es bei Verschlechterungen die Frage zu stellen, inwieweit die vermeintlichen Verschlechterungen auf eine geänderte Sichtweise auf die eigenen Problemlagen zurückzuführen sind.

Tabelle 61: Veränderungen in den Problemdimensionen nach Instrumenten

INDEX	BaB	DaZ	VB	HS	BRP	Q4F	ge-samt
Teamwork	0,54	1,12	0,48	0,04	-0,10	0,38	0,20
Lernkompetenz	-0,01	0,95	0,38	0,24	-0,48	1,13	0,09
Zufriedenheit	-0,17	-0,32	-0,57	0,43	-0,18	1,35	0,01
Selbstbewusstsein	-0,53	0,96	-0,47	0,12	-0,13	0,80	0,00
Berufs- und Ausbildungsorientierung	0,13	-0,10	-0,22	0,20	-0,06	2,13	0,08
Berufs- und Ausbildungsmotivation	-0,56	0,52	-0,42	-0,48	-0,30	-0,10	-0,32
Persönlichkeitsstärke	-0,12	2,02	-0,17	0,02	0,17	-0,50	0,19
Ratlosigkeit / Konfusion	0,43	1,67	1,12	-0,49	-0,20	1,04	0,12
Angst	-0,69	-0,13	-0,33	0,46	0,34	0,32	0,16
n	34	33	47	125	123	12	374

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Schließlich stellt sich noch die Frage, ob und inwieweit sich Veränderungen in den Problembereichen in Abhängigkeit vom Typ der Maßnahmen, wodurch die Umsetzung der LLL-Prinzipien operationalisiert wird, zeigen. Den in Tabelle 62 dargestellten Ergebnissen zufolge ist dies durchaus der Fall. Wenn auch nicht in jedem Fall signifikant, so ist für die Bereiche Teamwork, Lernkompetenz, Zufriedenheit, Berufs- und Ausbildungsorientierung

sowie Ratlosigkeit/Konfusion eine lineare Entwicklung erkennbar, die bei Typ A besser/ (oder gleich) als bei Typ B und bei Typ B besser als bei Typ C ist. Einzig was den Problembereich der Angst betrifft ist das Ergebnis ein umgekehrtes. Darüber hinaus sind die Entwicklungen beim Selbstbewusstsein, bei der Berufs- und Ausbildungsmotivation sowie bei der Persönlichkeitsstärke nicht konsistent in eine Richtung weisend.

Tabelle 62: Veränderungen in den Problemdimensionen nach LLL-Typen

	Typ A	Typ B	Typ C	gesamt
Teamwork	0,30	0,23	0,04	0,20
Lernkompetenz	0,36	0,32	-0,44	0,09
Zufriedenheit	0,30	-0,10	-0,16	0,01
Selbstbewusstsein	-0,11	0,14	-0,10	0,00
Berufs- und Ausbildungsorientierung	0,52	0,08	-0,27	0,08
Berufs- und Ausbildungsmotivation	-0,32	-0,41	-0,28	-0,32
Persönlichkeitsstärke	0,01	0,37	0,16	0,19
Ratlosigkeit / Konfusion	0,34	0,36	-0,32	0,12
Angst	-0,07	0,20	0,33	0,16
n	107	137	124	374

Quelle: Panelbefragung / IHS.

In diesen Ergebnissen deutet sich also ein positiver Einfluss der LLL-Prinzipien (Kompetenzorientierung, Lernende im Mittelpunkt, Lifelong Guidance und Förderung der Teilnahme am LLL) in dem Sinne an, dass ihre stärkere Integration in das Interventionsangebot zu einer stärkeren Verbesserung in vielen der untersuchten Problembereichen führt.

Da Einflüsse einander aber auch überlagern können, sodass Wirkungen bei den Instrumenten oder Typen nahegelegt werden, obwohl möglicher Weise eine Ungleichverteilung bei den soziodemographischen Merkmalen die eigentliche Ursache darstellt, ist es notwendig die Effekte der einzelnen Einflussvariablen gesondert zu bestimmen. Dies wird durch die Anwendung einer Regressionsanalyse möglich. Mittels Regressionsanalysen ist es möglich, die Veränderungen in den einzelnen Problemdimensionen zu erklären und das Ausmaß des Einflusses zu bestimmen, den einzelne Erklärungsvariablen dabei haben. In das Regressionsmodell als Erklärungsvariablen aufgenommen werden die soziodemographischen Merkmale Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und Bildungsherkunft sowie die interventionsspezifischen Variablen der Kompetenzorientierung, der Lernenden im Mittelpunkt, des Lifelong Guidance, der Förderung der Teilnahme am LLL sowie die Dauer der Interventionszeit. Erklärt werden soll mit je einem Modell die Veränderung im jeweiligen Problemfeld, wobei jene herangezogen wurden, die zuvor konsistente Veränderungen nach Typen erkennen ließen. Demzufolge sind sechs Regressionsmodelle berechnet worden.

Tabelle 63: Regressionsmodelle³⁵ zur Erklärung der Veränderungen in den Problemdimensionen

	Teamwork		Lernkompetenz		Zufriedenheit		Berufs- / Ausb.- Orientierung		Ratlosigkeit / Konfusion		Angst	
	Std. Koef.	Sig	Std. Koef.	Sig	Std. Koef.	Sig	Std. Koef.	Sig	Std. Koef.	Sig	Std. Koef.	Sig
Geschlecht	-0,05	0,82	-0,12	0,72	-0,36	0,13	0,42	0,05	0,10	0,48	-0,19	0,22
Alter	0,26	0,12	0,29	0,25	0,36	0,07	0,21	0,28	0,44	0,00	0,06	0,67
Migrationshintergrund	0,17	0,42	1,02*	0,00	0,42	0,09	0,33	0,19	-0,22	0,23	0,38	0,04
Bildungshintergrund	0,11	0,59	0,26	0,28	0,20	0,31	0,39	0,05	-0,01	0,91	0,15	0,32
Lernende im Mittelpunkt	0,03	0,91	0,00	1,00	0,02	0,94	-0,17	0,54	0,40	0,06	-0,02	0,90
Kompetenzorientierung	0,02	0,93	0,19	0,61	-0,10	0,73	0,33	0,29	-0,16	0,40	0,25	0,19
Lifelong Guidance	0,59	0,03	0,17	0,69	0,78	0,01	0,60	0,08	0,04	0,88	-0,05	0,81
Teilnahme am LLL	-0,17	0,54	0,01	0,99	-0,34	0,31	-0,15	0,63	0,04	0,83	-0,05	0,79
Interventionszeit	-0,12	0,43	-0,13	0,53	0,06	0,71	-0,38	0,01	0,13	0,24	0,34	0,01
R ² (Anteil erkl. Varianz)	0,26		0,28		0,21		0,29		0,38		0,31	

Quelle: Panelbefragung / IHS.

* Lesebeispiel: Wenn die Skala beim Migrationshintergrund um eins ansteigt, dann steigt auch der Zugewinn an Lernkompetenz um 1 an. Der Migrationshintergrund ist mit 0 (= kein Migrationshintergrund) und 1 (= Migrationshintergrund) codiert. MigrantInnen (gleichbedeutend mit einem Anstieg von 1 auf der Migrationsskala) haben demnach eine um 1,02 Punkte auf der 12-teiligen Problem-Skala signifikant bessere Entwicklung als TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund.

³⁵ Da der Ausgangswert bei der Problemlage einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Wertes im Zuge der Intervention hat (d.h. wenn die Werte schon sehr gut sind, können sie sich kaum verbessern) wurden in das Modell ebenso viele Kontrollvariablen wie Interventionsvariablen aufgenommen. Die Kontrollvariablen stellen eine Multiplikation des individuellen Ausgangswerts in der jeweiligen Problemlage mit der jeweiligen Einflussvariable dar.

Betrachtet man die Ergebnisse der Regressionsanalysen in Tabelle 63, dann wird erkennbar, dass die soziodemographischen Merkmale starken Einfluss ausüben bzw. die TeilnehmerInnen in Abhängigkeit von ihren jeweiligen soziodemographischen Merkmalen unterschiedlich stark von den Interventionen im Rahmen der ESF-Maßnahmen profitieren. Allen voran sind es MigrantInnen, die v.a. hinsichtlich ihrer Lernkompetenz, ihrer Zufriedenheit sowie ihres Angstepfindens profitieren. Relativ ältere (d.h. beispielsweise über 24 jährige) TeilnehmerInnen wiederum profitieren besonders hinsichtlich ihrer allgemeinen Zufriedenheit sowie durch abnehmende Ratlosigkeit/Konfusion. Frauen sowie TeilnehmerInnen aus gebildeteren Elternhäusern weisen eine deutliche Verbesserung ihrer Berufs- und Ausbildungsorientierung auf.

Was nun die interventionsspezifischen Variablen betrifft, zeigt sich v.a. ein positiver Einfluss eines verstärkten Engagements in der Orientierung/Beratung sowie Hilfe zur Selbsthilfe (Lifelong Guidance), die sich positiv auf Teamwork, Zufriedenheit und Orientierung auswirkt. Darüber hinaus sind vereinzelt auch positive Auswirkungen davon, Lernende verstärkt in den Mittelpunkt zu stellen, sowie von längeren Interventionsdauer festzustellen. Insgesamt sind auch dies Indizien für eine positive Wirksamkeit der LLL-Prinzipien bei der Verbesserung der untersuchten ‚qualitativ-inhaltlichen‘ Problemlagen. Diese Wirksamkeit ist jedoch nicht durchgängig (z.B. nicht für die Kompetenzorientierung) nachweisbar, was wiederum nicht bedeutet, dass sie nicht gegeben ist, sondern mit dieser Form der Untersuchung eben nicht lückenlos nachgewiesen werden konnte. Es kann jedoch durchaus als Erfolg gewertet werden, dass der Nachweis der Wirksamkeit der LLL-Prinzipien in einem vergleichbaren Ausmaß zum Nachweis der Wirksamkeit der soziodemographischen Merkmale gelungen ist, weshalb der Schluss zulässig ist, dass eine verstärkte Berücksichtigung der LLL-Prinzipien in den Interventionsangeboten in der Tendenz zu einer umso größeren Verbesserung in relevanten Problembereichen der ESF-Zielgruppe führt.

7.4 Entwicklung nach Maßnahmenende

Bei der dritten Erhebung, die 6 bis 9 Monate nach dem individuellen Ausscheiden aus der Maßnahme stattgefunden hat, standen Fragen nach dem weiteren Werdegang der TeilnehmerInnen v.a. was eine Beschäftigung und/oder weitere Ausbildung und deren Qualität betrifft im Zentrum. Darüber hinaus wurden die TeilnehmerInnen gebeten rückblickend den besuchten Kurs noch einmal einzuschätzen, die (Un-)Zufriedenheit mit ihrer aktuellen Situation sowie eine Einschätzung ihrer Zukunft zum Ausdruck zu bringen. Den Auftakt der folgenden Ausführungen bildet jedoch eine Auseinandersetzung mit der Frage, wieviele TeilnehmerInnen an Vorbereitungskursen auf den HS-Abschluss bzw. die Berufsreifeprüfung nach dem Ausscheiden aus der Maßnahme den Gesamtabschluss durch das Nachholen von Teilprüfungen zusätzlich noch erreicht haben. Damit wird die auch von Trägern oft beklagte Lücke in der Einschätzung der (Prüfungs-)Erfolgsquoten bei eben diesen Instrumenten geschlossen.

7.4.1 Abbruch und Abschlusserfolg

Unter den zum dritten Zeitpunkt befragten TeilnehmerInnen befanden sich 15% Dropouts, d.h. TeilnehmerInnen, die noch vor Abschluss der Maßnahme diese verlassen haben. Von denen, die am Ende der Maßnahme aus den HS und BRP-Kursen ausgetreten sind, hatten im Falle der HS-KursteilnehmerInnen nach eigenen Angaben 73,7% und im Fall der BRP-TeilnehmerInnen 77,6% den Gesamtabschluss erlangt.³⁶ Diese Angaben beziehen sich ausschließlich auf die Stichprobe zum dritten Befragungszeitpunkt. Da es sich um eine Stichprobe handelt und die Zahl der Personen vergleichsweise klein ist³⁷, ist den Berechnungsergebnissen auf Basis des Monitorings der Vorzug zu geben. Das Monitoring gibt jedoch keinerlei Auskunft darüber, was nach dem Ausscheiden aus der Maßnahme passiert, ob also noch Teilprüfungen nachgeholt oder gar der HS oder BRP-Gesamtabschluss zeitverzögert erlangt wird. Darin liegt also der primäre Erkenntnisgewinn im Zusammenhang mit der Fragestellung nach Abbruch und Abschlusserfolg auf Basis der Panelbefragung.

Tatsächlich sind es im Fall der HS-Kurse 13,2% und bei den BRP-Kursen 12,2% der TeilnehmerInnen, die nach dem Ausscheiden aus der Maßnahme noch Teilprüfungen absolviert haben. Auf diese Weise war es 2,6% der HS-TeilnehmerInnen und 6,1% der BRP-TeilnehmerInnen möglich, den Gesamtabschluss nach Beendigung des Maßnahmenbesuches zu erlangen, wodurch sich die Prüfungserfolgsquoten der entsprechenden Instrumente um eben diese Prozentsätze erhöhen³⁸.

7.4.2 Kursbewertung und Zufriedenheit

Rückblickend betrachtet fällt die Bewertung der besuchten Kurse sehr gut und im Vergleich zur TeilnehmerInnenzufriedenheit während der Teilnahme (vgl. Halbzeitbewertung 2011) sogar noch etwas besser aus. Beeindruckende 94,4% der Befragten zeigen sich froh darüber den Kurs besucht zu haben und immerhin noch 79,9% schätzen die besuchten Kurse auch als hilfreich ein. Als zwecklos empfinden die Kurse nur 4,1% der TeilnehmerInnen. In dieser Einschätzung besteht weitgehende Übereinstimmung differenziert nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Die MigrantInnen sind einzig weniger optimistisch, was die Einschätzung betrifft, dass der Kursbesuch hilfreich gewesen ist. Hierbei bestehen knapp 10%-Punkte Unterschied zu den Personen ohne Migrationshintergrund, wobei diese Differenz wohl eher weniger auf die Kurse an sich,

³⁶ Werden diese Angaben mit den Auswertungen des Monitorings verglichen (Kapitel 4), dann nehmen sich die Erfolgsquoten hier deutlich positiver aus. Die Diskrepanz könnte damit erklärt werden, dass im Zuge der Panel-Befragung eher die erfolgreichen TeilnehmerInnen erreichbar waren, als die weniger erfolgreichen, sodass die Angaben an dieser Stelle potentiell als überschätzt gelten können.

³⁷ Im Fall der HS-Kurse sind es 38, im Fall der BRP-Kurse 49 Personen.

³⁸ Aufgrund der Fallzahlen ist es nicht möglich, diese Werte noch weiter z.B. nach soziodemographischen Merkmalen zu differenzieren.

sondern auf das gesellschaftliche Umfeld zurückzuführen ist, wo sich ein Migrationshintergrund systematisch benachteiligend auswirkt, woran auch ESF-Kurse nichts zu ändern vermögen.

Tabelle 64: Rückblickende Kursbewertung

Anteil Zustimmung	weiblich	männlich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
Froh über Kursbesuch	95,9%	92,8%	94,1%	94,6%	94,4%
Kurs hilfreich	80,0%	77,3%	84,9%	75,6%	79,9%
Kurs zwecklos	3,5%	4,1%	3,6%	4,0%	4,1%
n	>= 114	>= 96	>= 83	>= 124	>= 222

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Auch die Zufriedenheit mit der aktuellen Situation ist in Teilbereichen sehr positiv, in anderen jedoch ausbaufähig. Die allgemeine Zufriedenheit sowie jene mit dem Ausbildungsstand sind sehr hoch und liegen bei 70% bzw. 63% positiver Zustimmung. Dabei zeigt sich in Tabelle 56 jedoch, dass Befragte mit Migrationshintergrund sowie männliche TeilnehmerInnen zwar auch grundsätzlich positiv eingestellt sind, aber nennenswert niedrigere Zustimmungsanteile aufweisen.

Tabelle 65: Zufriedenheit mit der aktuellen Situation

Anteil Zustimmung	weiblich	männlich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
allgemeine Lebenszufriedenheit	74,4%	64,9%	74,7%	67,9%	70,2%
Zufriedenheit Ausbildungsstand	63,9%	60,4%	66,7%	59,1%	63,2%
Zufriedenheit Berufssituation	48,8%	49,0%	51,2%	48,8%	49,8%
Zufriedenheit Finanzsituation	46,3%	38,5%	38,4%	46,5%	44,1%
n	>= 121	>= 96	>= 86	>= 127	>= 229

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Was die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation sowie der finanziellen Lage betrifft, findet sich mit 49,8% und 44,1% keine positiv eingestellte Mehrheit mehr. Während die Zufriedenheit mit der Berufssituation kaum Unterschiede nach Geschlecht und Migrationshintergrund erkennen lässt, sind sie bei der Zufriedenheit mit der Finanzsituation durchaus deutlich. Demzufolge sind männliche Befragte und ehemalige TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund deutlich unzufriedener. Hierbei deutet sich ein Zusammenhang mit den anschließend besprochenen Ergebnissen zum Arbeitsmarktstatus der Befragten an.

7.4.3 Arbeitsmarkt-Status und Beschäftigung nach Maßnahmenaustritt

Häufig wird der Erfolg von Maßnahmen vornehmlich daran gemessen, welche Anteile der ehemaligen TeilnehmerInnen sich nach Beendigung der Intervention in Beschäftigung

befinden. Auf den Umstand, dass dieser Erfolgsindikator bei den vorliegenden Maßnahmen nicht das entscheidende Kriterium darstellen kann, wird noch eingegangen werden. Zunächst jedoch gilt es den Arbeitsmarktstatus ehemaliger TeilnehmerInnen an sich zu besprechen. Demnach gibt jeweils ein gutes Drittel der Befragten an entweder berufstätig oder in Ausbildung zu sein³⁹, ein gutes Viertel bezeichnet sich als arbeitslos oder nicht erwerbstätig. Da sowohl Ausbildung als auch Beschäftigung als Erfolg gelten, kann man von einer fast 75%igen (Brutto-)Erfolgsquote in Hinblick auf den Arbeitsmarktstatus sprechen. Mit zunehmender Dauer des Maßnahmenendes sinkt der Anteil der Berufstätigen um 15%-Punkte und damit deutlich. Gleichzeitig steigt jedoch der Anteil derer in Ausbildung um fast das gleiche Ausmaß, weshalb nicht von einer geringen Nachhaltigkeit des Beschäftigungserfolgs der Maßnahmen gesprochen werden kann. Vielmehr ist es auch möglich auf Basis des steigenden Anteils in Ausbildung das Gegenteil zu argumentieren. Da es sich bei vielen im Rahmen des ESF-Erwachsenenbildung angebotenen Ausbildungen um sehr basale Qualifikationen handelt, sind sie für eine erfolgreiche Berufslaufbahn zwar notwendig, abgesehen von der BRP aber in den meisten Fällen nicht hinreichend. Aus dieser Perspektive betrachtet kann ein zunehmender Anteil ehemaliger TeilnehmerInnen in weiterführenden Ausbildungen als Beitrag zur Stärkung der Nachhaltigkeit des arbeitsmarktpolitischen Erfolges interpretiert werden.

Tabelle 66: Arbeitsmarkt-Status nach Dauer des Maßnahmenendes

	bis 8 Monate	über 8 Monate	gesamt
arbeitslos	17,3%	13,9%	15,6%
berufstätig	43,6%	28,7%	36,2%
nicht erwerbstätig ⁴⁰	9,1%	13,9%	11,5%
Ausbildung/Bildungskarenz	30,0%	43,5%	36,7%
n	110	108	218

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Differenziert nach Instrumenten zeigen sich große Unterschiede beim Anteil derer, die sich in Ausbildung befinden, wobei die BRP mit 45,5% voranliegt und die Basisbildung mit 30,9% das Schlusslicht bildet. Darin zeigt sich v.a. für die BaB- und HS-AbsolventInnen Verbesserungspotential, da gerade hier meist das Argument einer notwendigen aber nicht hinreichenden Ausbildung schlagend wird.

Interessant ist auch das Ergebnis, dass der Anteil berufstätiger AbsolventInnen nicht bei der BRP am höchsten, sondern sogar am niedrigsten ist, wenn auch erwähnt werden muss,

³⁹ Mehrfachantworten waren nicht zulässig. Die Befragten hatten sich dafür zu entscheiden, welche dieser Arbeitsmarktpositionen am ehesten auf sie zutrifft.

⁴⁰ Darunter werden Personen zusammengefasst, die z.B. ausschließlich im Haushalt tätig sind, sich in Elternkarenz befinden oder einen sonstigen Status aufweisen.

dass die Unterschiede nur um 7%-Punkte schwanken. Spitzenreiter sind mit 38,9% die HS-Vorbereitungskurs-TeilnehmerInnen.

Tabelle 67: Arbeitsmarktstatus nach Instrumenten

	BaB-ges.	HS	BRP	gesamt
arbeitslos	17,6%	15,3%	13,6%	15,6%
berufstätig	33,8%	38,9%	31,8%	36,2%
nicht erwerbstätig	17,6%	7,0%	9,0%	11,5%
Ausbildung/Bildungskarenz	30,9%	38,9%	45,5%	36,7%
n	68	72	66	218

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Auch die Differenzierung des Arbeitsmarktstatus nach soziodemographischen Merkmalen ergibt zum Teil überraschende Erkenntnisse. Demnach liegt der Anteil Beschäftigter bei Personen mit Migrationshintergrund beinahe um 10%-Punkte höher als bei Personen ohne. Was den Anteil in Ausbildung betrifft verhält es sich genau umgekehrt. Unter dem zuvor ausgeführten Aspekt der Nachhaltigkeit von Interventionen sollte darauf geachtet werden, den Ausbildungsanteil bei TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Selbiges gilt für Frauen, die in Hinblick auf die Ausbildung ebenfalls 9%-Punkte hinter dem Anteil Ihrer männlichen Kollegen zurückliegen.

Tabelle 68: Arbeitsmarktstatus nach soziodemographischen Merkmalen

	weiblich	männlich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
arbeitslos	13,6%	17,8%	12,5%	17,7%	15,6%
berufstätig	37,3%	33,3%	30,0%	39,5%	36,2%
nicht erwerbstätig	16,1%	6,7%	13,8%	11,3%	11,5%
Ausbildung/Bildungskarenz	33,1%	42,2%	43,8%	31,5%	36,7%
n	118	90	80	124	218

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Bei jenen ehemaligen TeilnehmerInnen, die aktuell beschäftigt sind, stellt sich die Frage nach der Qualität der Beschäftigung. Diese Frage wird nun im Anschluss mit einer Analyse der Art der Beschäftigung, einer Einschätzung ihrer Beständigkeit sowie des Anspruchsniveaus, der Karrierechancen sowie des Verdienstes beantwortet.

Die Art der Beschäftigung lässt in Summe betrachtet kaum Prekarität erkennen. Demnach sind drei Viertel der Beschäftigten unbefristet angestellt. Ein weiteres Sechstel ist zwar nicht unbefristet, aber immerhin angestellt, sodass eine Restgruppe von ca. 6% der Befragten verbleibt, die entweder nur über einen freien Dienstvertrag bzw. Werkvertrag verfügen oder gar ohne Vertrag arbeiten. Differenziert nach Herkunft konzentrieren sich diese prekären

Beschäftigungsformen einzig und alleine auf Personen mit Migrationshintergrund. Die hierbei erhöhten Anteile gehen jedoch kaum zulasten einer unbefristeten Anstellung, sondern die befristeten Anstellungsverhältnisse fallen bei dieser Personengruppe unterdurchschnittlich niedrig aus. Bei der Unterscheidung nach Geschlecht fallen leichte Nachteile für die Frauen auf. Der Anteil unbefristet Angestellter ist unterdurchschnittlich, alle anderen sind dafür leicht überdurchschnittlich.

Tabelle 69: Art der Beschäftigung

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
unbefristet angestellt	73,9%	83,3%	80,0%	78,0%	76,5%
befristet angestellt	17,4%	13,3%	20,0%	12,0%	17,3%
freier DN, Werkvertrag	4,3%	3,3%	0,0%	6,0%	3,7%
ohne Vertrag	4,3%	0,0%	0,0%	4,0%	2,5%
n	46	30	25	50	83

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Die Beschäftigungsverhältnisse erscheinen in der subjektiven Einschätzung der Befragten eher stabiler Natur zu sein, womit sich der Eindruck guter Beschäftigungsqualität auch auf einer zweiten Dimension bestätigt. Demnach haben zwei Drittel der Befragten überhaupt keine Angst davor ihren Job zu verlieren, ein weiteres Sechstel auch nur wenig Bedenken. Das Ergebnis ist zwischen den Geschlechtern und in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund kaum unterschiedlich, einzig Männer und Befragte mit Migrationshintergrund sind – wie man in Tabelle 70 erkennen kann – eine Spur optimistischer.

Tabelle 70: Angst vor Jobverlust

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
gar nicht	60,9%	76,7%	58,3%	72,5%	66,7%
wenig	21,7%	6,7%	25,0%	11,8%	16,0%
teils/teils	4,3%	3,3%	4,2%	3,9%	3,7%
eher	4,3%	3,3%	4,2%	2,0%	3,7%
sehr	8,7%	10,0%	8,3%	9,8%	9,9%
n	46	30	24	51	81

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Etwas weniger positiv aber immer noch mit einer positiven Antwort von zwei Drittel der Befragten fällt die Frage nach dem Anforderungsniveau des Jobs in Relation zu den eigenen Qualifikationen aus. Gut ein Viertel der ehemaligen TeilnehmerInnen an ESF-Qualifizierungsmaßnahmen fühlt sich jedoch durch das Niveau der aktuellen Beschäftigung

auch unterfordert. Dieser Anteil ist bei Befragten mit Migrationshintergrund mit 32% deutlich über dem Niveau der autochthonen Personen, auf die dies nur in 20% der Fälle zutrifft.

Tabelle 71: Überqualifiziert für Tätigkeit im Job

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
gar nicht	41,3%	46,7%	44,0%	42,0%	43,2%
wenig	13,0%	6,7%	16,0%	8,0%	13,6%
teils/teils	17,4%	20,0%	20,0%	18,0%	17,3%
eher	15,2%	13,3%	12,0%	16,0%	13,6%
sehr	13,0%	13,3%	8,0%	16,0%	12,3%
n	46	30	30	50	81

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Wenn sich zuvor leichte Zweifel an der Jobqualität für Personen mit Migrationshintergrund erkennen ließen, so wandelt sich dieses Bild bei Betrachtung der Frage, wie die Karrierechancen im Betrieb eingeschätzt werden. Hierbei zeigen sich MigrantInnen, die eine positive Einschätzung in 55% der Fälle aufweisen, deutlich optimistischer als ehemalige TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund, auf die dies in nur 24% der Fälle zutrifft. Etwas weniger stark unterschiedlich, aber doch erwähnenswert sind die pessimistischeren Einschätzungen der Frauen, die 10%-Punkte unter dem entsprechenden Wert der Männer liegen. Insgesamt ist es jedoch mit gut 45% der Befragten keine Mehrheit, die positive Karrierechancen im aktuellen Betrieb für sich sieht. 42% sehen ihre Entwicklungsmöglichkeiten kritisch, während 13% sich unentschlossen zeigen. Auf Basis dieses Ergebnisses kann durchaus auf Optimierungspotential bei der Beschäftigungssituation ehemaliger ESF-KursteilnehmerInnen geschlossen werden.

Tabelle 72: Karrierechancen im Betrieb

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
gar nicht	37,8%	26,7%	40,0%	28,6%	31,6%
wenig	11,1%	10,0%	16,0%	8,2%	10,1%
teils/teils	11,1%	13,3%	20,0%	8,2%	12,7%
eher	24,4%	26,7%	12,0%	32,7%	26,6%
sehr	15,6%	23,3%	12,0%	22,4%	19,0%
n	45	30	25	49	79

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Die Zufriedenheit mit dem Verdienst fällt mit 54% wiederum mehrheitlich positiv aus, während sich gleichzeitig 28% der Befragten als gar nicht bzw. wenig zufrieden mit ihrem Einkommen zeigen. Die Zufriedenheit fällt in

Tabelle 73 bei Befragten mit Migrationshintergrund und Frauen deutlich höher aus. Ob und inwieweit diese Zufriedenheitsschwankungen auch mit Einkommensschwankungen im Zusammenhang stehen, wird aus Tabelle 74 ersichtlich.

Tabelle 73: Zufriedenheit mit Verdienst

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
gar nicht	14,9%	16,7%	8,0%	19,6%	14,6%
wenig	12,8%	16,7%	16,0%	11,8%	13,4%
teils/teils	14,9%	23,3%	32,0%	11,8%	18,3%
eher	25,5%	23,3%	16,0%	29,4%	24,4%
sehr	31,9%	20,0%	28,0%	27,5%	29,3%
n	47	30	25	51	82

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Dabei zeigt sich, dass sowohl Frauen, als auch Personen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der „SpitzenverdienerInnen“ ganz entgegen des gesellschaftlichen Trends überdurchschnittliche Anteile aufweisen, die höhere Zufriedenheit daher auch im Zusammenhang mit einem an sich höheren Einkommen stehen dürfte.

Tabelle 74: Monatliches Nettoeinkommen aus Arbeit

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
0-250€	4,5%	0,0%	0,0%	4,3%	2,6%
251-500€	2,3%	6,9%	0,0%	6,4%	3,8%
501-750€	9,1%	10,3%	8,0%	10,6%	9,0%
751-1000€	18,2%	10,3%	20,0%	10,6%	15,4%
1.001-1.500€	25,0%	44,8%	52,0%	23,4%	32,1%
1.501-2.000€	22,7%	24,1%	12,0%	29,8%	21,8%
>2.000€	18,2%	3,4%	8,0%	14,9%	15,4%
n	47	31	25	52	83

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Insgesamt sind es 70% der Befragten die Nettoverdienste von über € 1.000.-/Monat erzielen. Der Median liegt in der Mitte der Einkommensklasse von € 1.000 – 1.500.-, womit die ehemaligen TeilnehmerInnen an ESF-Qualifizierungsmaßnahmen einen Verdienst erzielen können, der sich durchaus mit dem mittleren Einkommen aller unselbständig Beschäftigten⁴¹ vergleichen lässt.

⁴¹ Der Rechnungshof weist für 2009 ein durchschnittliches Jahresbruttoeinkommen von unselbständig Beschäftigten in der Höhe von € 23.602.-, das entspricht € 1.686.- brutto pro Monat bei 14 Bezügen, aus.

Auch die Einkommensdaten können schließlich als Indiz dafür herangezogen werden, dass die Beschäftigungsqualität der AbsolventInnen zwar Verbesserungspotential (v.a. bei den Karrieremöglichkeiten) aufweist, in Summe jedoch nicht als prekär eingeschätzt werden muss, sondern durchaus als ‚durchschnittlich gut‘ gewertet werden kann.

7.4.4 Weiterbildung nach Maßnahmenaustritt

Insgesamt haben sich seit dem Austritt aus der ESF-Qualifizierungsmaßnahme 57% der Befragten an weiterführenden Ausbildungen beteiligt, wobei sich Männer und Personen ohne Migrationshintergrund als etwas weiterbildungsfreudiger erweisen.

Tabelle 75: Beteiligung an Weiterbildungen

	Anteil WB	n
weiblich	54,0%	124
männlich	62,9%	97
ohne Mig-HG	59,8%	87
mit Mig-HG	55,4%	130
gesamt	57,4%	235

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Tabelle 76: Weiterbildungsmotivation

	weiblich	männlich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
musste/ keine Wahl	4,5%	3,3%	1,9%	5,6%	3,7%
aus reinem Interesse	23,9%	23,0%	28,8%	20,8%	23,1%
für berufliche Zukunft	71,6%	73,8%	69,2%	73,6%	73,1%
n	67	61	52	72	134

Quelle: Panelbefragung / IHS.

Die Motivation für diese Weiterbildungen sind vornehmlich beruflicher Natur, aber ein Anteil von knapp einem Viertel der Befragten, die ihr Interesse als ausschlaggebend bekunden ist bemerkenswert. Dieser interessensgeleitete Zugang ist bei MigrantInnen etwas weniger stark ausgeprägt. Ansonsten zeigen sich aber kaum erwähnenswerte Unterschiede differenziert nach soziodemographischen Merkmalen.

Die gewählten Weiterbildungen der ehemaligen TeilnehmerInnen sind in 29% aller Fälle von einer Intensität, dass sich durchaus berufliche Vorteile daraus erwarten lassen, da es sich um intensive Ausbildungen mit längerer Dauer und anerkannten Abschlüssen handelt. Im Gegenzug ist der Anteil von Weiterbildungen mit nur geringer Dauer und Intensität ohne Abschlüsse vernachlässigbar gering. Die intensive Form der Ausbildung wird eher von

Männern und eher von Personen mit Migrationshintergrund gewählt. Im letzteren Fall trägt dies auch zum Ausgleich von Benachteiligungen bei.

Tabelle 77: Weiterbildungsintensität

	weiblich	männlich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
niedrig ⁴²	0,0%	1,8%	2,1%	0,0%	0,8%
mittel	75,4%	64,3%	75,0%	64,6%	70,2%
hoch ⁴³	24,6%	33,9%	22,9%	35,4%	29,0%
	61	56	48	65	124

Quelle: Panelbefragung / IHS.

7.4.5 Zukunftsperspektiven

Abschließend stellt sich nun noch die Frage, wie optimistisch die ehemaligen TeilnehmerInnen an ESF-Qualifizierungskursen in die Zukunft blicken und welches Aktivitätsniveau, an ihrer Situation zu arbeiten, sie erkennen lassen. Wenn man die Pläne, sich in den kommenden 12 Monaten beruflich weiterzuentwickeln und die Ausbildung fortzusetzen, als Grundlage für die Bestimmung des Aktivitätsniveaus der eigenen Zukunftsperspektiven heranzieht und den Glauben an eine gute Zukunft dabei mit berücksichtigt, dann erweisen sich 58% der Befragten als optimistisch aktiv und 42% als pessimistisch passiv. Differenziert nach Geschlecht sind männliche Befragte etwas optimistischer und aktiver. Viel deutlichere Unterschiede treten jedoch nach Migrationshintergrund zum Vorschein. Demnach sind MigrantInnen mit 52% deutlich weniger optimistisch als Personen ohne Migrationshintergrund, die in zwei Drittel aller Fälle optimistisch aktiv in die Zukunft blicken.

Tabelle 78: Zukunftsperspektiven nach soziodemographischen Merkmalen

	weiblich	männlich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
pessimistisch passiv	42,7%	38,3%	32,4%	47,7%	41,8%
optimistisch aktiv	57,3%	61,7%	67,6%	52,3%	58,2%
n	103	81	71	109	194

Quelle: Panelbefragung / IHS.

⁴² Mit niedriger Intensität wurden Weiterbildungen in Form von Kursen eingestuft, die nur wenige Wochen dauern, weniger als 20 Stunden pro Monat in Anspruch nehmen und nicht mit einer Abschlussprüfung enden.

⁴³ Um als hoch klassifiziert zu werden, muss es sich bei der Weiterbildung um eine schulische Ausbildung/ Lehre/Studium handeln, die mehr als 80 Stunden im Monat umfasst und mit einer Abschlussprüfung endet.

7.5 Zusammenfassung

Insgesamt ist es möglich, ein durchaus positives Resümee über die weitere Entwicklung von AbsolventInnen der ESF-Qualifizierungskurse zu ziehen. Sie befinden sich zu hohen Anteilen in Ausbildung oder Beschäftigung. Die Beschäftigungsverhältnisse können als ‚durchschnittlich gut‘ und müssen nicht als prekär eingeschätzt werden. So zeigen sich beispielsweise bei den Beschäftigungsarten sowie im Verdienst keine groben Benachteiligungen. Einzig die Entwicklungsmöglichkeiten bei den Betrieben sind nach Auffassung der Befragten begrenzt, was eine gewisse Fluktuation zur Folge haben könnte. Was die Weiterbildungen betrifft zeigt sich eine hohe Beteiligung und ein durchaus respektables Intensitätsniveau, weshalb daraus keine Anzeichen abgeleitet werden können, die im Widerspruch zu den in eigener Perspektive mehrheitlich positiven Zukunftsperspektiven der TeilnehmerInnen stehen würden.

Schließlich zeigen sich die Wirkungen der ESF-Interventionen nicht nur anhand der klassischen Indikatoren wie Beschäftigung oder Weiterbildung, sondern auch bei jenen, die auf qualitativ-inhaltliche Problembereiche (Teamwork, Lernkompetenz, Selbstbewusstsein, Orientierung etc.) abzielen. Die positiven Entwicklungen in diesen Bereichen sind bei Personen mit Migrationshintergrund, bei DaZ-Kursen und bei Qualifizierung für Frauen (Q4F) besonders deutlich. Schließlich kann auch in Teilbereichen nachgewiesen werden, dass die LLL-Prinzipien einen positiven Einfluss ausüben. Je stärker v.a. Hilfe zur Selbsthilfe, sozialpädagogische Betreuung und Beratung (zusammengefasst unter dem Schlagwort der Lifelong Guidance) in den Kursen angeboten bzw. gelebt wird, desto besser entwickeln sich die (Problem-)Bereiche Teamwork, Zufriedenheit und Orientierung bei den TeilnehmerInnen.

8 Schlussresümee

Insgesamt betrachtet wurde bisher im Rahmen des ESF-Programms im Bereich der Erwachsenenbildung ein beachtliches Ausmaß an Aktivitäten gesetzt. An die 20.000 qualifizierte Personen und weit über 100.000 Beratungen konnten innerhalb von 5 Umsetzungsjahren realisiert werden. Da die Programmplanungsperiode sich dem Ende zuneigt werden die Umsetzungsaktivitäten in den letzten Jahren kontinuierlich weniger, was auch darauf zurückzuführen ist, dass die Interventionen in die Initiative Erwachsenenbildung übergeführt worden sind. Inwieweit die Angebote dort der durch den ESF vorgegebenen Qualität gerecht werden und den an sich sehr hohen Bedarf nach derartigen Maßnahmen abdecken können, ist eine Fragestellung, die die Evaluation dieser Initiative zu beantworten haben wird.

An mehreren Stellen zeigt sich, dass mit den Interventionen im Rahmen des ESF-Programms ein Ausgleich von Benachteiligungen gelingt. So sind beispielsweise in den Qualifizierungsmaßnahmen Personen mit Migrations- und benachteiligtem Bildungshintergrund überdurchschnittlich stark repräsentiert, teilweise verweilen sie überdurchschnittlich lange und profitieren sie auch überdurchschnittlich stark von diesen Interventionen. Dieser Befund setzt sich in der Bildungsberatung jedoch nicht fort, sondern hierbei zeigen sich merkliche Schwierigkeiten Benachteiligte auch wirklich mit den Angeboten zu erreichen. Zu einem Ausgleich von Benachteiligungen trägt letztlich aber auch bei, dass nunmehr fast alle Maßnahmen kostenfrei besucht werden können.

Bei den in Summe beeindruckenden Aktivitäten zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede nach Regionen bzw. Trägern. So gelingt im Gegensatz zu obigem Befund das Erreichen benachteiligter Personen in der Bildungsberatung in Oberösterreich sehr gut. Was das Angebot an Maßnahmen in den Bundesländern an sich betrifft, ist eine deutliche Unterversorgung von Vorarlberg in Hinblick auf Basisbildungs- und Hauptschulkursangeboten in Relation zum überdurchschnittlichen Bedarf in diesem Bundesland erwähnenswert. Schließlich zeigen sich runtergebrochen auf die Ebene von Trägern massive Unterschiede im Anteil von Abbrüchen oder fehlenden (Erfolgs-)Angaben. Teilweise lassen sich diese durch eine prekäre aufenthaltsrechtliche Stellung der TeilnehmerInnen erklären und sind daher nicht durch den Träger zu verantworten. Da diese Erklärung aber nur in wenigen Fällen zutrifft und es sich in manchen Fällen um einen fortgesetzten Befund handelt, wird letztlich auch die Frage zu klären sein, ob und inwieweit diese Träger an der Situation (noch) etwas ändern können oder sich für die nächste Umsetzungsperiode nicht mehr für eine Beauftragung empfehlen.

Abschließend soll auf die durchaus beachtlichen Wirkungserfolge der ESF-Interventionen verwiesen werden. So liegt bei 60% aller TeilnehmerInnen an HS-Kursen ein Prüfungserfolg

vor und nennenswerte Anteile ausgeschiedener TeilnehmerInnen legen darüber hinaus noch Prüfungen nach der Maßnahmenteilnahme ab. Über den Prüfungserfolg hinaus zeigen sich auch Verbesserungen in qualitativen Problembereichen wie der Lernkompetenz oder dem Teamwork, die teilweise bei benachteiligten Personen wie MigrantInnen besonders stark ausgeprägt sind. Von den Instrumenten her betrachtet sind es v.a. DaZ-Kurse sowie Qualifizierung für Frauen (Q4F), die in diesem Feld überdurchschnittlich viel zu einer positiven Entwicklung beitragen. Mittels einer Regressionsanalyse ist es schließlich möglich nachzuweisen, dass in einzelnen Problembereichen auch die stärkere Verankerung der LLL-Prinzipien zu einer positiven Entwicklung beiträgt. So wirken sich v.a. Hilfe zur Selbsthilfe-Angebote, sozialpädagogische Betreuung und Beratung (zusammengefasst unter dem Schlagwort der Lifelong Guidance) positiv aus. Letztlich soll nicht unerwähnt bleiben, dass die ESF-Interventionen zu einer nachhaltigen Integration der TeilnehmerInnen beitragen. So sind im Anschluss an die Interventionen hohe Anteile entweder in Ausbildung oder in Beschäftigung, wobei die Beschäftigung in den meisten Fällen nicht als prekär einzustufen ist und die (Anschluss-)Qualifizierungen durchaus als intensiv gelten können.

9 Literatur

BMASK (2009): Operationelles Programm. Beschäftigung Österreich 2007-2013. Wien: BMASK.

BMUKK (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien: BMUKK.

Donauuniversität Krems (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer fach einschlägigen ExpertInnengruppe, Krems, Donauuniversität Krems.

Klimmer, Susanne/Holzer, Christine/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2009): Berufsreifeprüfung. Aktualisierung von Vorbereitungsangeboten, TeilnehmerInnen- und AbsolventInnenzahlen, Forschungsbericht des IBW und ÖIBF im Auftrag des BMUKK, Wien.

OECD (2010): PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes, Volume II, Paris.

Statistik Austria (2013): Bildung in Zahlen 2011/12, Tabellenband, Wien.

Steiner, Mario (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz, S. 141-160.

Steiner, Mario (2011): Empirische Analyse der Beteiligung und Exklusion von MigrantInnen im österreichischen Schulsystem. In: Biffl, Gudrun (Hrsg.): Handbuch für Migrationsmanagement, Band 1, Wien.

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Wagner, Elfriede/Plate, Marc (2010): ESF Beschäftigung | Österreich 2007 – 2013 | Bereich Erwachsenenbildung | Zwischenbericht 2012. Evaluierung im Auftrag des BMUKK, Wien.

Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des BMBWK. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2006, Wien.

Steiner, Mario (2011): Empirische Analysen der Beteiligung und Exklusion von MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem. In: Biffl, Gudrun/Dimmel, Nikolaus (Hrsg.) (2011): Migrationsmanagement, Band 1, S. 275-289.

10 Anhang

10.1 WS-Protokoll Basisbildung

Anwesende TeilnehmerInnen: Aschemann Birgit, Auner Alexandra, Bitsche Christine, Eyawo-Hauk Petra, Fedl-Dohr Birgit, Feichtinger Angela, Fischnaller Stefan, Foroutan Yasmin, Harrasser Elisabeth, Holder Eva, Karaszek Johannes, Khanoussi-Gangoly Gabriela, Klopff-Kellerer Astrid, Krassnig Waltraud, Leonhardmair Norbert, Motschilnig Ricarda, Neuhauser Anna, Pessl Gabriele, Petzold Gilda, Pilsel Bettina, Rechling Daniela, Rebernig-Ahamer Regine, Rosc Regina, Sallaberger Gerhild, Serkowitsch Pawel, Steiner Mario, Stöger Marion, Wagner Elfriede, Wretschitsch Christian, Wurzenrainer Martin (17.10.2011, IHS)

Dieses Workshop-Protokoll soll zum einen den Verlauf des Workshops dokumentieren und zum anderen die zahlreichen Beiträge und Diskussionspunkte der TeilnehmerInnen wieder ins Gedächtnis rufen. Wir danken für Ihre Inputs!

WS-Phase 1: Evaluierungsergebnisse

Diskussion im Anschluss an die Ergebnispräsentation

Prüfungen: Gibt es im Rahmen der Basisbildung nur bei DaZ-Kursen. Auch hier gibt es keine Vorgabe, Prüfungen zu machen: Wären Prüfungen standardmäßig vorgesehen, würden die Kurse nicht mehr freiwillig besucht → vgl. stark negative Besetzung des Themas „Deutschprüfungen“ insbesondere „A2“ durch Integrationspolitik. Notwendigkeit von Prüfungen: Voraussetzung für dauerhaften Aufenthaltstitel ist seit 1.7.2011 die B1-Prüfung (zuvor: A2-Prüfung). Sonst keine Erteilung des dauerhaften Aufenthaltes, sondern jährliche Verlängerung.

Wirkungen und Erfolg einer Teilnahme zeigen sich auf verschiedenen Ebenen:

- Einstieg ins formale Bildungssystem bzw. Fortsetzung von Kursen
- Bedürfnis der TN, sich weiter zu entwickeln, Bildungsmotivation
- Demgegenüber stehen wiederum aufenthaltsrechtliche Reglementierungen, bei subsidiär Schutzberechtigten z.B. die Notwendigkeit, Geld zu verdienen – d.h. eine weitere Bildungsaufnahme wird verzögert oder kann aufgrund existenzieller Gründe nicht erfolgen.
- Veränderungen bzw. Wirkungen auf gesellschaftspolitischer Ebene (interkultureller Austausch, Abbau von Ängsten/Vorurteilen) erfolgen im Rahmen der Basisbildung und betreffen Lernende und Lehrende. Diese Veränderungen werden nicht sichtbar gemacht, sollten sie aber.

- ➔ Wirkung auf Prüfungsanteile einzuschränken ist aus oben genannten Gründen problematisch, Wirkungsmessung anhand von erworbenen Zertifikaten und darauf basierende Einsparungen sollten nicht erfolgen.
- ➔ Verweis auf Evaluierung: Wirkung wird gerade nicht eindimensional gedacht sondern auf breiter Basis dargestellt.
- ➔ Verweis auf Panelerhebung, durch die unterschiedliche Wirkungsdimensionen aufgezeigt werden (Befragungen zu Kursbeginn, Kursende, 1 Jahr danach).

Arbeitsbedingungen der TrainerInnen: Überraschung, dass der Anteil prekär Beschäftigter nicht noch höher liegt (14% in Basisbildung). Liegt an der strengen Definition von prekärer Beschäftigung. 52% der TrainerInnen haben einen weiteren Job, was ebenfalls als Zeichen prekärer Beschäftigung gedeutet werden kann.

Unzufriedenheit der MitarbeiterInnen: kann durch geringen Status, Sicherheit und Bezahlung erklärt werden; gleichzeitig steht dem die fordernde Arbeit mit der Zielgruppe, die durch psychosoziale Probleme belastet ist, gegenüber. Weitere Erklärung kann in unklaren Rahmenbedingungen gefunden werden: wechselnde Ausbildungsanforderungen, Notwendigkeit, alle paar Jahre neue Zertifikate zu erwerben und z.T. selbst zu finanzieren, finanziell wird die bessere Ausbildung nicht honoriert und Regelungen bezüglich Vorbereitungszeiten und deren finanzieller Abgeltung sind ebenfalls unklar.

Struktur der TeilnehmerInnen:

- Anteile im Bundesländervergleich sind in Bezug zu den ESF-Angeboten zu verstehen
- Erklärung des niedrigen Anteils an TN mit Migrationshintergrund in zweiter Generation: Jugendliche, die aus den Schulen aussteigen, wollen nicht wieder ins Bildungssystem einsteigen.
- 79% weiblicher TN im Rahmen der DaZ-Kurse liegt an der Förderstruktur der Länder.

WS-Phase 2

Diskussion zur Umsetzung von LLL

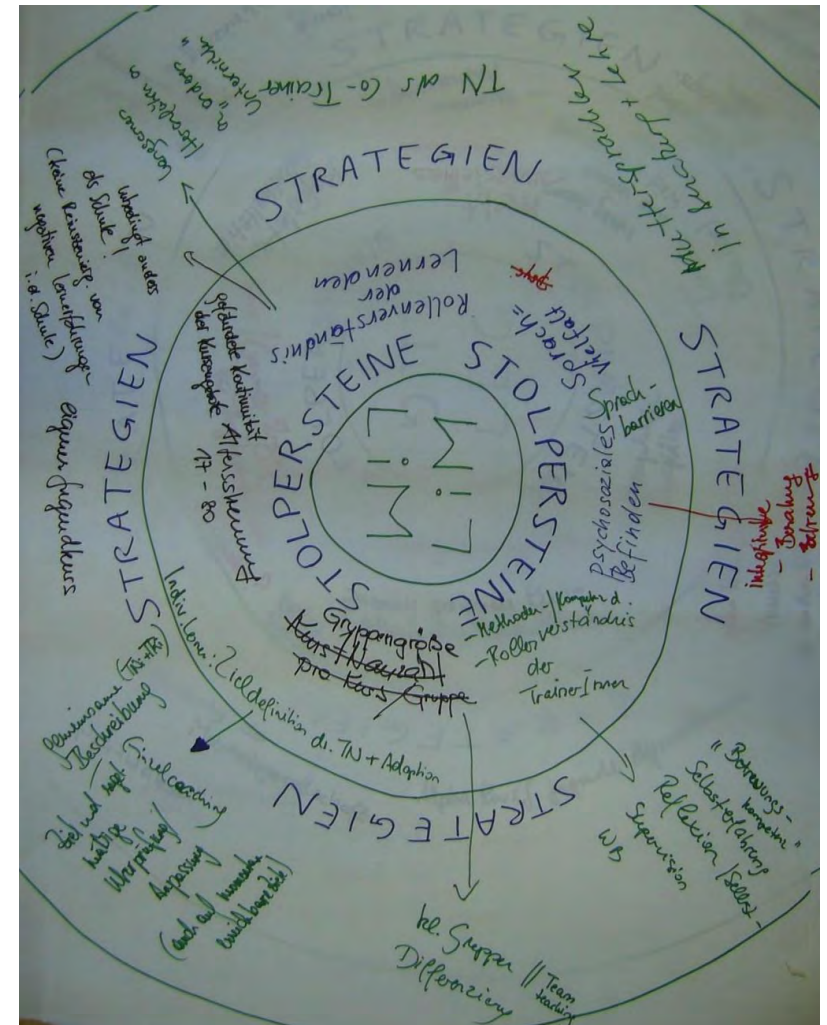
Hintergrund: Umsetzung der LLL-Prinzipien (Lebensphasenorientierung, Teilnahme am LLL, Lernende im Mittelpunkt, Kompetenzorientierung und Lifelong Guidance) gelingt im Rahmen der Basisbildungsangebote sehr gut – auf Ebene der Angebote wie auch in der Wahrnehmung der TN.

Diskussion: Warum ist das so – welche Stolpersteine haben sich in der Umsetzung gezeigt und welche Strategien wurden eingeschlagen?

Lernende im Mittelpunkt

Wie gelingt es, die Teilnehmenden an den Basisbildungsangeboten systematisch in den Mittelpunkt zu stellen, sprich die Angebote um die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmenden herum zu gestalten?

Stolpersteine	Strategien
<ul style="list-style-type: none"> • Große Altersstreuung der Zielgruppe und große Gruppengrößen 	<p><i>Kontroverse Diskussion über Strategien:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Einerseits Differenzierung der Kursangebote (z.B. eigene Jugendkurse) und kleinere Gruppengrößen. ➔ Andererseits geht bei zu kleinen Gruppen positives gruppendynamisches Potential verloren.
<ul style="list-style-type: none"> • Sprachvielfalt und Sprachbarrieren: Manche TN würden zuerst Alphabetisierung in eigener Muttersprache benötigen, dies ist von den Kursen schwer zu leisten. Zudem besteht große Heterogenität an Muttersprachen in den Kursen. 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Mehr „MuttersprachlerInnen“ in Beratung und Lehre ➔ TN als Co-TrainerInnen einbinden (allerdings Vorsicht vor Überforderung!)
<ul style="list-style-type: none"> • Hohe und unrealistische Erwartungshaltungen von TN zu Beginn des Kurses. Starke Frustration der TN, wenn diese zu einem späteren Kurszeitpunkt nicht erreicht werden können. 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Einzelcoaching ➔ Ziele gemeinsam besprechen und definieren, im weiteren Verlauf gemeinsame Überprüfung und Zieladaption. Auf erreichbare Ziele achten!
<ul style="list-style-type: none"> • Rollenverständnis der Lernenden: Teilweise Erwartungshaltung bei TN nach klassischen hierarchischen Lernbeziehungen 	<p><i>Kontroverse Diskussion über Strategien:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Einerseits kann Erwartungsbruch durch neue Unterrichtsformen zu Überforderung führen, daher schrittweiser Abbau von klassischen hierarchischen Settings und langsames Heranführen an neue Unterrichtsformen. ➔ Andererseits sollten Reinszenierungen negativer Lernerfahrungen aus der Schulzeit unbedingt verhindert werden, daher klassisches hierarchisches Setting von Beginn an vermeiden.
<ul style="list-style-type: none"> • Rollenverständnis der Lehrenden: Es braucht umfangreiche Methodenkenntnisse und Kompetenzen um von hierarchischem Rollenverständnis wegzukommen 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Betreuungskompetenz, Selbsterfahrung, Selbstreflexion, Supervision, Weiterbildung
<ul style="list-style-type: none"> • Psychosoziales Befinden: Manche TN müssen zuerst stabilisiert werden (Trauma ...) bevor Lernen passieren kann. 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Integrative Beratung und Betreuung
Gefährdete Kurskontinuität	
Ausgedehnte finanzielle Rahmenbedingungen sind für Ebene der Lehre (Fortbildung, Erfahrungen) und des niederschweligen Zugangs (Mundpropaganda benötigt Zeit) notwendig.	



Kompetenzorientierung

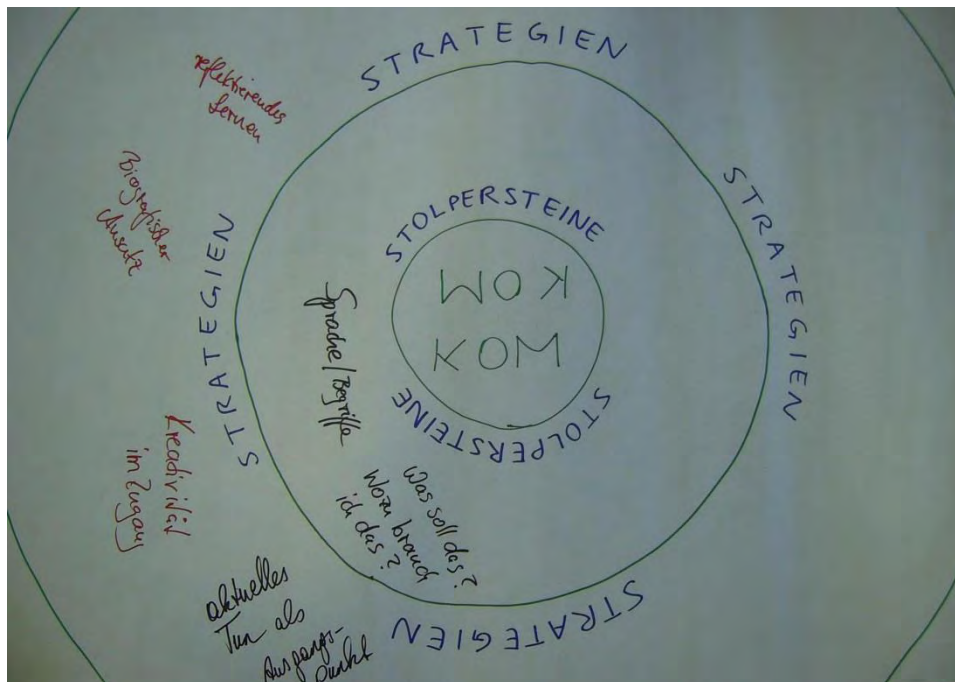
Wie gelingt es, die Angebote systematisch auf den Kompetenzen der Teilnehmenden aufzubauen und darauf basierend umzusetzen?

Stolpersteine

- Kompetenzorientierung entspricht nicht dem Wunsch der KlientInnen, aufgrund ihrer eigenen Lern-Karriere

Strategien

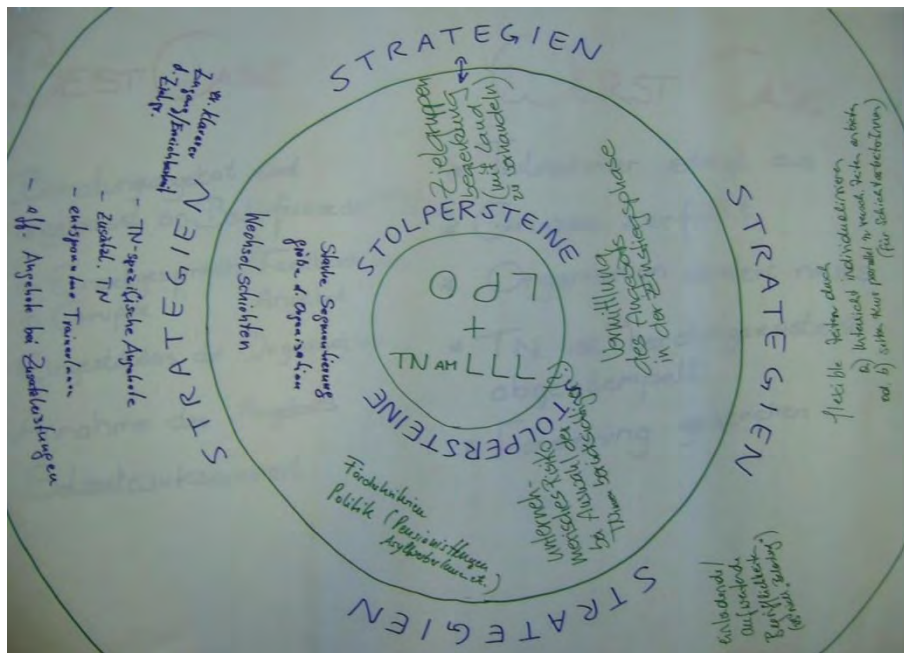
- In BaB so gut umgesetzt, weil nicht im Hinblick auf das formale Bildungssystem ausgebildet werden muss
- KO benötigt Zeit, der eigenen Kompetenz bewusst zu werden, damit Änderung der Perspektive erreicht werden kann; wichtig: Kompetenzfeststellungsverfahren sollen nicht sprachbasiert sein
- Umsetzung Anbieter: biographischer Ansatz, das eigene lineare Denken überwinden, Problem: TrainerInnen zu bekommen, die das vermögen
- KO an sich: Verständnis das auf Ressourcen der TN abzielt, Zielorientierung sekundär



Lebensphasenorientierung und Teilnahme am LLL

Wie gelingt es auf einer strukturellen Ebene, Menschen in schwierigen Lebenssituationen die nicht über eine „NormallernerInnenbiografie“ verfügen, den Zugang zum und die Teilnahme am jeweiligen Angebot zu ermöglichen?

- Kritik an Begriffswahl „NormallernerInnenbiografie“: Dieser Begriff ist abwertend (auch wenn er unter Anführungszeichen gesetzt ist).
- ➔ Für die Gestaltung von Bildungsangeboten gilt, diese bezüglich der Begriffswahl (z.B. in der Werbung) auf diskriminierende Begriffe hin zu reflektieren und solche zu vermeiden und einladende und aufwertende Begrifflichkeiten zu verwenden.
- Wird Lebensphasenorientierung weiter gedacht, ergibt sich daraus im Extremfall, dass jedeR TN ein spezifisches Angebot brauchen würde. Selbst wenn dies ein Extrem darstellt, bedeutet die Ausdifferenzierung der Angebote nach individuellen Bedürfnissen/die Segmentierung des Angebots eine Überforderung des Trägers im Spannungsfeld mit den verfügbaren Ressourcen. Dies wiederum hängt mit der Größe des Trägers zusammen.
- ➔ Unterricht individualisieren: Gestaltung der Lernangebote so, dass TN flexibel (ein, zwei, drei Mal pro Woche) daran teilnehmen können und alles mitbekommen
- ➔ nicht aufhören, neue TN zu erreichen (aufsuchende Öffentlichkeitsarbeit). Das notwendige „Predigen“ ist zwar mühselig, aber notwendig.
- ➔ dadurch können mehr, aber auf unterschiedliche Zeitbedarfe abgestimmte Angebote umgesetzt und mehrere parallele Kurse zu unterschiedlichen Zeiten angeboten werden.
- ➔ entsprechender Umgang kursintern z.B. mit Fehlzeiten
- Befürchtungen im Kontext der Bund-Länder-Vereinbarung: Förderkriterien werden so gesetzt, dass bestimmte Zielgruppen implizit von der Teilnahme ausgeschlossen werden, da ihre lebensphasenbedingten Rahmenbedingungen eine regelmäßige Teilnahme über ein bestimmtes Stundenausmaß nicht (immer) erlauben. Dahinter zeigt sich eine Hierarchisierung in der Basisbildung. Menschen werden unterschieden: wer ist es wert/wer nicht – welche Zielgruppe fördert man, welche nicht (bspw. PensionistInnen, AsylwerberInnen). EB-Einrichtungen übernehmen das Unternehmensrisiko statt Personen auszuschließen.
- ➔ Es ist schwierig in eine starke Verhandlungsposition zu kommen
- ➔ Die Zielgruppenbegrenzung ist mit dem Land zu verhandeln – Ausschlüsse vermeiden.



WS-Phase 3:

„Intervention in schwierigem Umfeld – Diskussion von Fallbeispielen“

Ausgangsüberlegungen auf Basis der qualitativen Ergebnisse zu Angeboten der Basisbildung (Zwischenbericht 2010):

Trotz unterschiedlicher Zielgruppen der einzelnen Basisbildungsangebote (Grundbildung, DaZ, Vorbereitungslehrgänge) und deren verschiedener Problemlagen und Bedürfnisse ergeben sich für die Träger ähnliche Konsequenzen und sie verfolgen eine ähnliche Art und Weise, damit umzugehen: Die Teilnahme an Basisbildungskursen erfolgt vor dem Hintergrund schwieriger Lebensumstände und ist gleichzeitig als Intervention gedacht, um Lebensumstände der TN zu verbessern. Aus Sicht der TN und der Träger ist das zentrale Teilnahmemotiv die „Verbesserung der Lebenssituation“. Die Motivation während einer Teilnahme aufrecht zu erhalten ist angesichts der Lebensumstände (Krisen) schwierig und eine große Herausforderung für die MitarbeiterInnen. Allgemeiner formuliert sind Handlungsspielräume durch Lebensumstände eingeschränkt (z.B. Asylverfahren, psychische Krisen) und das bedeutet auch, dass eine Kursteilnahme die Lebensumstände nur bedingt verbessern kann. Gleichzeitig werden breite Wirkungen erzielt und als Erfolg wahrgenommen (von Trägern und TN): Es ändert sich viel im Leben der TN, sie erwerben mehr als eine punktuelle Kompetenz (z.B. Schreiben können) und Wirkungen beziehen sich stark auf eine psychische Ebene.

Vorab wurden die Träger gebeten, eine Fallgeschichte zu skizzieren, die sie als besondere Herausforderung erlebt haben. Aus den einzelnen Fallgeschichten wurden drei

unterschiedliche Idealtypen konstruiert und im Plenum vorgestellt. In drei Gruppen wurden diese anhand folgender Fragestellungen diskutiert:

1) Überlegen Sie bitte: Was löst dieser Fall bei mir aus? Kenne ich so einen ähnlichen Fall aus meiner Erfahrung in der Basisbildung? Wie ist es mir damit gegangen? Was hat mir dabei Kopfzerbrechen gemacht?

2) Diskutieren Sie bitte: Was ist mein „Interventionsauftrag“ bei der Fallgeschichte? Wie erreiche ich diesen? An welche Grenzen stoße ich – was wäre zwar schön zu erreichen, wird aber (wodurch?) eingeschränkt?

3) Diskutieren Sie bitte folgende Fragen:

- Welcher Erfolg kann „daraus“ (→ Interventionsauftrag) resultieren?
- Inwieweit ist es möglich, diesen Erfolg sichtbar zu machen?
- Wer sind mögliche Erfolgs-AdressatInnen – um wen geht es überhaupt beim Erfolg?
- Inwiefern ergeben sich unterschiedliche Ansprüche der jeweiligen AdressatInnen?

4) Erzählen Sie die Fallgeschichte weiter und entwickeln sie dabei zwei Szenarien – unabhängig davon, wie realistisch diese sind!

- Best case: Wie wird die Fallgeschichte im besten Fall weitergehen?
- Worst case: Was ist der schlimmste Fall, der eintreten kann?

5) Halten Sie diese Szenarien schriftlich fest – sie werden nach der Pause im Plenum präsentiert. **Fallbeispiel Frau Linz**

Frau Linz besucht einen Deutschkurs. Sie braucht die A2-Prüfung, um nicht abgeschoben zu werden. Sie ist Alleinerzieherin und arbeitet oft in der Spätschicht. Sie kommt immer müde und abgehetzt in den Kurs und ihre Gedanken kreisen um ihre Arbeit, die Kinder, die unsichere Zukunft. Sie vergisst jedes Mal, was in der vorigen Stunde gelernt wurde. Es stellt sich heraus, dass es ihr besser gelingt, sich aufs Lernen zu konzentrieren, wenn sie einige Minuten lang in der Gruppe von ihren Schwierigkeiten erzählen kann. Danach kann sie an dem bereits Gelernten anschließen. Diese Zeit wird ihr auch gerne von der Gruppe und der Kursleitung zur Verfügung gestellt.

Es funktioniert eine Zeit lang sehr gut, allerdings kommt die Gruppe nun langsamer voran – zu langsam, um alle Inhalte durchzugehen, die für die Prüfungsvorbereitung notwendig sind. Es gibt in der Gruppe auch andere TeilnehmerInnen, welche die A2-Prüfung absolvieren möchten bzw. müssen.

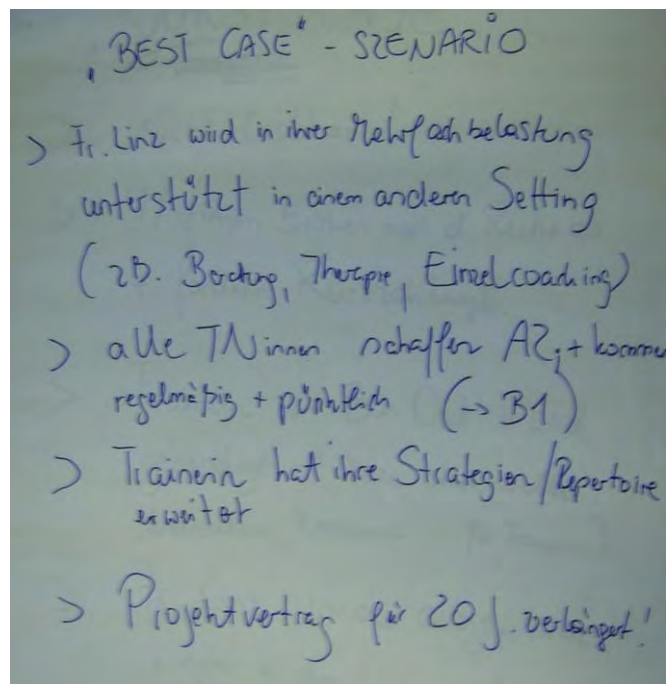
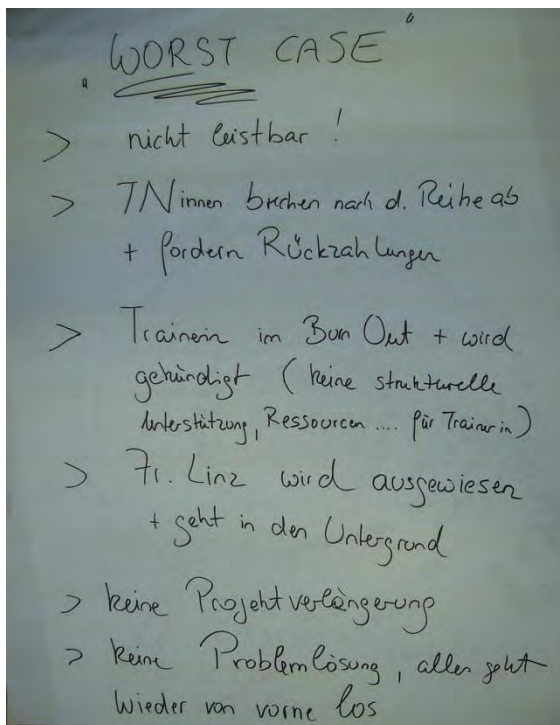
Worst-Case:

- Einen Worst-Case kann sich die Einrichtung nicht leisten!
- Die Teilnehmenden brechen nacheinander ab und fordern Rückzahlungen

- Trainerin bekommt Burn-out, sie wird gekündigt (wenn strukturelle Einbettung fehlt, wenn sie allein gelassen wird - keine Supervision, kann nicht reflektieren)
- Frau Linz bekommt keine Aufenthaltsverlängerung, geht in den Untergrund
- Das Projekt wird vom Fördergeber nicht verlängert
- Es gibt keine Problemlösung, alles geht im darauf folgenden Kurs von vorne los, Frau Linz besucht einen anderen Kurs und die Geschichte wiederholt sich.

Best Case:

- Frau Linz wird in ihrer Mehrfachbelastung unterstützt: Intern durch eine eigene SozialpädagogIn oder extern durch eine andere Einrichtung (Beratung, Therapie), sie wird nicht dazu verpflichtet, aber sie nimmt das Angebot an.
- Die Lebenssituation aller TN wird im Kurs thematisiert und die Erzählungen darüber bilden einen weiteren Lernanlass, ein weiteres Thema, über das sie Deutsch üben können. Die Erzählungen der Lebenssituationen umfassen dabei sowohl Belastungen als auch Positives (es wird nicht nur das Negative in den Vordergrund gestellt).
- Alle TN kommen regelmäßig und pünktlich (Indikatoren für Wohlbefinden)
- Alle TN schaffen die A2-Prüfung und melden sich für den nächsthöheren Kurs an
- Die Trainerin profitiert auch von dieser Erfahrung: Sie hat ihre Handlungskompetenzen erweitert und gelernt, für sich selbst Grenzen zu ziehen, andere Professionen einzubeziehen und Supervision zu nützen
- Der Projektvertrag wird um 20 Jahre verlängert



Fallbeispiel Herr Bregenz

Herr Bregenz besucht seit einem halben Jahr einen Vorbereitungskurs und will nächstes Jahr in den HS-Kurs einsteigen, der im Haus angeboten wird. Wenn es ums Sprechen geht, ist er den anderen TeilnehmerInnen im Kurs voraus, bringt sich sehr aktiv ein, wird von etlichen TeilnehmerInnen als Vorbild gesehen und erhält bald den Ruf des „Stars“ in der Gruppe. Allerdings hat er große Schwierigkeiten beim Schreiben.

Die Kursleitung steht seinem Vorhaben, bereits im nächsten Jahr den HS-Kurs zu besuchen, aufgrund seiner Schwierigkeiten im schriftlichen Bereich eher skeptisch entgegen und führt auch mehrere Gespräche mit ihm, wo sie ihm davon abrät und empfiehlt, ein weiteres Jahr einen Vorbereitungskurs zu besuchen. Er lässt sich nicht von seinem Vorhaben abbringen und meldet sich zum HS-Kurs an, schafft aber den Aufnahmetest nicht.

Völlig frustriert kommt er in den Kurs und erzählt seinen KollegInnen im Kurs, er sei aufgrund von Fremdenfeindlichkeit nicht in den HS-Kurs aufgenommen worden. Er kommt nun jedes Mal zu spät und hinterfragt mit zunehmender Vehemenz alles, was die Kursleitung sagt. Das Klima in der Gruppe verschlechtert sich daraufhin zunehmend und die Kursleitung weiß nicht mehr, was sie tun soll.

Hypothese, dass Herr Bregenz wegen Fremdenfeindlichkeit nicht angenommen wurde, wirkt sich auf die Stimmung aller TN im Kurs aus

Worst Case:

- Herr Bregenz wird ausgeschlossen, er muss die Institution verlassen, und „reagiert mit Vandalismus“. Er wendet sich an die Antidiskriminierungsstelle und verklagt die EB-Einrichtung.
- Institution bekommt daraufhin den Ruf, zu diskriminieren/rassistisch zu agieren.
- Die Gruppe fasst den Rauswurf als Bestätigung des Rassismusvorwurfes auf und ist demotiviert oder verlässt den Kurs.

Best Case:

- Intensives Gespräch im Einzelsetting, einerseits anhand einer seiner Prüfungen „objektivierte“ Entscheidungskriterien heranziehen, andererseits seine Stärken und Schwächen gemeinsam besprechen und kommunizieren (z.B. Differenz zwischen Sprachlichem und Schriftlichem thematisieren)
- Überlegung: Hilfe durch externen Coach, neues/alternatives Ziel setzen, um Frustration zu verringern (und weiter im Kurs zu bleiben)
- Konflikt aufarbeiten, Rassismus-Vorwurf bearbeiten, auch Selbstreflexion, ist an den Vorwürfen etwas dran?
- Anforderungen der HS im Vorbereitungskurs transparent machen.
- Coaching und Supervision auch für Lehrende
- Präventiv: Rassismus ins Curriculum aufnehmen

- Präventiv: transparente Prüfungsmodalitäten, Anforderungen kommuniziert

Fallbeispiel Herr Salzburg

Herr Salzburg besucht einen Grundbildungskurs: Er möchte seine Rechtschreibung verbessern, da mit einer Umstrukturierung in seiner Firma seine zukünftigen Aufgaben von ihm fordern, Protokolle anzufertigen. Er schämt sich sehr aufgrund seiner „Schwäche“ und von Anfang an begleitet seinen Kursbesuch die Sorge, dass ihn jemand Bekannter entdecken könnte. Nach einem sanften Einstieg mit mehreren Gesprächen und Einzelunterricht stimmt er zu, den Unterricht in der Kleingruppe zu besuchen. Mit der Zeit fühlt er sich in der Anwesenheit der anderen TeilnehmerInnen wohl.

Ab Februar gibt es ein zusätzliches Angebot im Kurs: eine sozialpädagogische Begleitung. Diese hat sich in den anderen Kursen sehr bewährt. Die Begleitung ist alle zwei Wochen im Kurs anwesend und steht dort den TeilnehmerInnen für Gespräche zur Verfügung. Als Herr Salzburg davon hört, ist er wie vor den Kopf gestoßen und verärgert. Er brauche keinen Therapeuten, was soll diese Zwangsbeglückung. In der Gruppe wird ausführlich erklärt, dass die Begleitung ein Angebot darstelle, niemand aber verpflichtet sei, mit ihr zu reden. Herr Salzburg sagt, dass er zu diesen Terminen nicht mehr in den Kurs kommen wird.

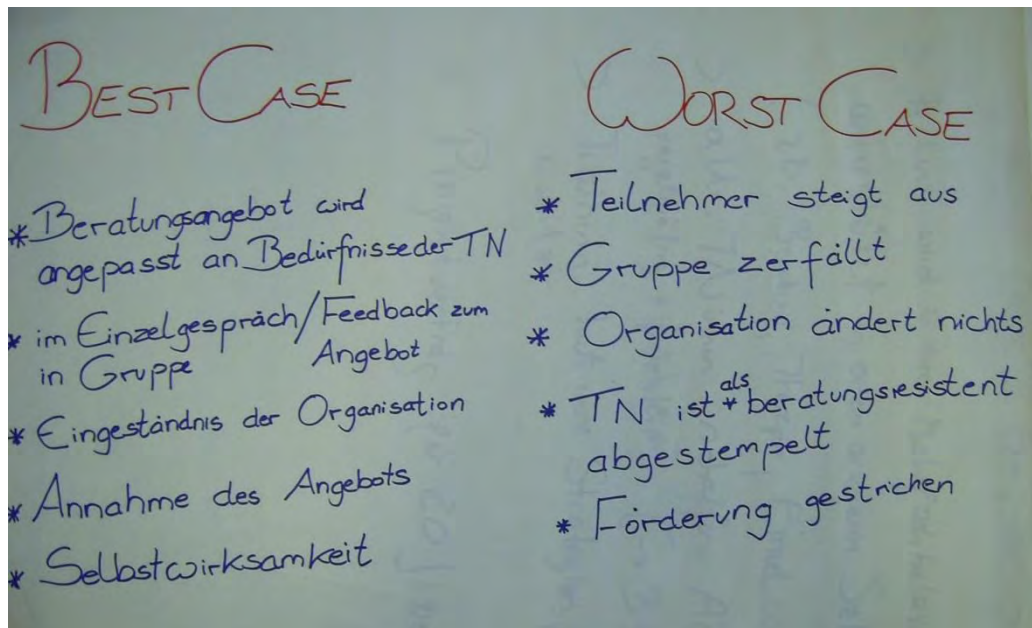
Ist sozialpädagogische Betreuung parallel oder Zwangsbeglückung (Zusatzbelastung)

Worst Case

- TN empört, verlässt Kurs
- Gruppe ist unzufrieden, mehr TN steigen aus, die Gruppe zerfällt
- Organisation bleibt auf ihrem Standpunkt, TN wird als „beratungsresistent“ abgestempelt
- Förderung wird gestrichen

Best Case

- Organisation lernt, Beratung wird an Bedürfnisse angepasst, in Einzel-Gruppengesprächen wird dies besprochen und das Angebot entsprechend adaptiert
- Die Gruppe/der TN nimmt das Angebot (adaptiert) wahr, merken Selbstwirksamkeit (Selbstbewusstsein durch Reklamation gestärkt)



Gemeinsamkeiten über die Fallgeschichten:

- In jedem Fall wird der Ausschluss der/des TN als Worst Case gedeutet – entgegen einer Auffassung, nach der mit dem Ausschluss das Problem gelöst wäre.
- TrainerInnen werden mit ihren Grenzen konfrontiert, nehmen diese bewusst wahr, überdenken ihre Rolle, holen sich Unterstützung. (Gilt auch auf Ebene der EB-Einrichtungen)
- Der jeweilige „Einzelfall“ betrifft alle – TrainerInnen, andere TN bzw. die Gruppe, die Einrichtung an sich.
- Das Problem wird umgedeutet und etwas Positives daraus gewonnen: Konflikte werden als Lernanlass wahrgenommen (wiederum alle können etwas daraus lernen) und als Chance, weiter zu denken und das Angebot weiter zu entwickeln.

Strategien für Best Case und gegen Worst Case – was können wir hier tun?

Reflexionsbereitschaft und Rahmenbedingungen:

Auf einer Seite stehen **Reflexionsbereitschaft** von MitarbeiterInnen bzw. den EB-Einrichtungen. Das zeigt sich u.a. darin, dass im Falle des Best Case alle etwas für sich lernen. Zum anderen das Bewusstsein, dass, was auch immer getan wird, es mehrere Perspektiven bzw. Betroffenheiten gibt. „Gut gemeint“ ist nicht immer gut. Schließlich ein Kommunikationsfluss mit Rückkoppelungen (TrainerInnen-TN-Organisation) der dezidiert keine Einbahnstraße darstellt.

Auf der anderen Seite stehen jene **Rahmenbedingungen**, die Reflexionsbereitschaft, das Bewusstsein um unterschiedliche Perspektiven und die Lernbereitschaft der MitarbeiterInnen und des Trägers ermöglichen bzw. fördern:

- Ressourcen für Beratung
- Flexibilität um auf die TN einzugehen
- Spezifisches Kursangebot, das auf die Lebensumstände und -situationen der Zielgruppen abgestimmt ist, benötigt Ressourcen.
- Strukturelle Eingebundenheit der TrainerInnen
- Vernetzung: Erstens Wissen darüber, wer wofür zuständig ist und zweitens die Möglichkeit, die TN dorthin vermitteln zu können.
- Vernetzung innerhalb von Leuten, die im Bereich Basisbildung arbeiten um Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.
- Kompensation fehlender Ressourcen durch ehrenamtliche TrainerInnen sollte nicht erfolgen: Bildung soll nicht outgesourced werden, es handelt sich nicht um eine dauerhafte Lösung.

Resümee

- Anschließend an das oben gesagte: Es muss Geld fließen, Ressourcen müssen sicher gestellt sein. Die Zukunft im Bund-Länder-Modell wird skeptisch gesehen, down-sizing befürchtet.
- In den letzten Jahren hat sich ein Selbstverständnis bzw. Selbstbewusstsein der Basisbildung gebildet. Dieses steckt allerdings noch in den Kinderschuhen. Self-Empowerment wird weiterhin als notwendig erachtet. Die Einbettung der Basisbildung im Ministerium ist ebenfalls notwendig.
- Das Anforderungsprofil für TrainerInnen ist sehr vielfältig und enthält z.B. die Anforderung an Krisenmanagement. Auf Ebene der TrainerInnen sind darum Treffen und Austausch notwendig, um Reflexionsmöglichkeiten herzustellen (vgl. oben Reflexionsbereitschaft hängt mit Rahmenbedingungen zusammen).
- Überinstitutionelle Vernetzung, die sich thematisch nicht an der institutionellen Hierarchie orientiert, ist notwendig. Schließlich arbeiten alle an verschiedenen Perspektiven desselben.
- Rolle der wissenschaftlichen Begleitung: Positiv gesehen wird die Zusammenführung von Praxis und Theorie. Evaluation übernimmt die Rolle von Feedback, kann Vertrauen in die eigene Arbeit fördern und enthält die Chance, einer Betriebsblindheit vorzubeugen. Allerdings sollte die wissenschaftliche Begleitung noch stärker mit der Praxis vernetzt werden und das Wissen der EB-Einrichtungen in die Forschungsprozesse einfließen. Damit könnte vermieden werden, dass sich eine Evaluation als verordnet anfühlt. Weiters ist die Frage zentral, wie Erfolge in der Basisbildung sichtbar gemacht werden. Wie bereits in der WS-Phase 1 festgehalten sind Erfolgsquoten nicht optimal: TrainerInnen geraten dadurch unter Druck und das,

„worum es geht“, wird nicht so sichtbar. Erfolgsdimensionen müssen breit gedacht werden.

- Frage ob die EB-Einrichtungen die Evaluationsergebnisse differenziert nach Einrichtungen zurück bekommen: Ist aus zwei Gründen nicht vorgesehen: Erstens sind die Stichproben teils zu klein um valide Ergebnisse zu erhalten, zweitens sind auch auf Ebene der wissenschaftlichen Begleitung die Ressourcen begrenzt. Allerdings enthält der Bericht eine Differenzierung der Ergebnisse nach unterschiedlichen Typen, denen sich die Träger zuordnen lassen.
- Durch den Workshop wurde nochmals deutlicher, dass Angebote der Basisbildung mit **Menschen** arbeiten und dementsprechende Verantwortung übernehmen.

10.2 WS-Protokoll HS-Abschlusskurse

Anwesende TeilnehmerInnen: Akrivou Kirsten, Bittner Karin, Eckstein Nina, Eder Markus, Facciani-Rizzo Claudia, Feichtinger Angela, Fischnaller Stefan, Helberger Beate, Karaszek Johannes, Khanoussi-Gangoly Gabriela, Kerber Barbara, Konrad Gudrun, Korper Irmgard, Leitgeb Gerlinde-Julie, Muckenhuber Sonja, Murnig Ilse, Pessl Gabriele, Pramreiter Monika, Schildberger Elke, Schneider Romy, Schwarz Astrid, Steiner Mario, Veichtlbauer Judith, Vrhovac Edina, Wagner Elfriede, Waser Maria. (2.12.2011)

Dieses Workshop-Protokoll soll zum einen den Verlauf des Workshops dokumentieren und zum anderen die zahlreichen Beiträge und Diskussionspunkte der TeilnehmerInnen wieder ins Gedächtnis rufen. Wir danken für Ihre Inputs!

Diskussion in Anschluss an die ESF-Evaluierungsergebnisse

- Frage zum Zeitraum der Evaluierung – Erhebungsdatum unterscheidet sich nach Datengrundlage, TRS enthält Daten aus 3 Jahren (2007-2010), Daten über Zufriedenheit und Wirkungen entstammen Befragung aus 2010.
- Frage ob Evaluierung sich auf Tageskurse konzentriert – alle ESF-Kurse werden einbezogen.
- Frage zur Spannweite der TN-Anzahl. Träger weisen eine TN-Spannweite von 250-50 in den 3 Jahren auf.
- Die Zufriedenheit der TN mit den Kursen und besonders, dass die TN durch den Kurs mehr lernen wollen, ist ein sehr erfreulich. Gerade bei den Zielgruppen der HS-Kurse ist Selbstbewusstsein nicht besonders groß, daher ist dies erfreuliches Ergebnis.
- Ergänzung zu Belastungssituation: Neben Betreuung bzw. Arbeit gibt es bei Jugendlichen häufig Belastungen durch den Auszug aus dem Elternhaus. Zudem gibt es psychische und gesundheitliche Belastungen sowie Schwangerschaften. Daher sollten fast alle TN als mehrfachbelastet gesehen werden und dies sollte auch dargestellt und einbezogen werden.
- Frage welche Ursachen für Abbruchquoten aus der Analyse erkennbar sind. Es bestehen aber nach TRS-Daten keine gravierenden Unterschiede bei Erfolgsquoten nach Migrationshintergrund und Geschlecht.
- Anekdote: türkische Migrantin wird verheiratet, sie bricht Kurs ab, weil sie meint ihn jetzt nicht mehr zu brauchen. Keine Interventionen von Seiten des Kurses haben geholfen.
- Anmerkung zu den Kategorien „Prüfung“ und „Abbruch/kein Abschluss“. Kurse unterscheiden sich stark hinsichtlich der Prüfungszeitpunkte. Bei manchen Kursen werden alle Prüfungen erst gegen Ende absolviert, bei anderen im Semester verteilt.

So ist die Wahrscheinlichkeit für die Kategorie „Abbruch“ im ersten Fall größer, obwohl TN die Kurse tlw. 8 Monate besucht haben.

- Frage bezüglich Datenlücken bei Abschlüssen im TRS. Normalerweise gibt man Erfolge gerne ein, deshalb ist es erstaunlich, dass zu den Abschlusszahlen Datenlücken vorhanden sind. – TRS ist Vollerhebung, bessere Datenlage gibt es nicht, zudem ist TRS ein Quantensprung im Vergleich zu vorherigen Systemen, weil es personenbezogen ist. Es ist ein Schritt, es müssen aber weitere Folgen, da noch viele Lehrstellen vorhanden sind. Deshalb auch die Bitte an die Träger, die TRS-Daten möglichst lückenlos einzugeben.
- Frage nach Wirkungsunterschiede nach Anstellungsverhältnis (der TrainerInnen).

Arbeitsphase 1: Gruppenausarbeitungen zu Erfahrungen und Strategien im Umgang mit Prüfungshauptschulen auf Grundlage von vier Fallbeispielen.

- Welche Probleme treten in diesem Fallbeispiel in der Beziehung zur Prüfungshauptschule auf? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Umsetzung des Angebots?
- Welche Möglichkeiten gibt es damit umzugehen bzw. die Situation zu verbessern?
- Wie würde unabhängig von dem Fall eine ideale Form der HS-Prüfung aussehen?

Fallbeispiel Feigenbaum

Fallbeispiel:

Die TeilnehmerInnen im HS-Kurs ABC fiebern der in ein paar Tagen stattfindende Mathematikprüfung in der HS-Feigenbaum entgegen. Im Grunde sind alle gut vorbereitet, jedenfalls haben sich alle sehr bemüht und auch individuell beeindruckende Fortschritte erzielt. Das Prüfungsergebnis ist jedoch ernüchternd und einzelne Noten sind schwer nachvollziehbar. Sie spiegeln das Ergebnis einer punktuellen Leistungsfeststellung wider und berücksichtigen weder das Bemühen noch die individuellen Fortschritte. Zudem fällt auf, dass die Noten umso schlechter sind, je weniger gut die TeilnehmerInnen Deutsch sprechen.

Probleme:

- Vorurteile gegen Externisten
- Fehlende Objektivität in der Beurteilung
- Die Prüfung ist nur eine Momentaufnahme und negiert Entwicklungen.

- Persönlichkeitsstruktur und unterschiedliche Befindlichkeiten der PrüferIn – schlechte Laune beeinflusst beispielsweise den Prüfungsausgang
- Prüfung findet in der Schule, während der Freistunden der PrüfungslehrerInnen statt ⇒ Konzentration wegen des Trubels rundherum nur schwer möglich, Termine werden häufig umgeschichtet

Strategien:

- Wichtig ist Beziehungspflege – mit DirektorInnen, Kaffee trinken, nachfragen, Kontakt halten
- Beziehungspflege zu PrüferInnen – in Sprechstunden gehen, Stoff und Bedingungen absprechen
- Anwesenheit der TrainerIn – gibt TN Sicherheit weil bekannt, Interventionsmöglichkeit bezüglich Prüfungsstoff
- Vorprüfungen – um vorprogrammierte Misserfolge zu vermeiden
- Lob für Gutes – ist auch Teil der Beziehungspflege

Idealszenarien:

- Klarheit über Prüfungsmodalitäten
- Passende Rahmenbedingungen der Prüfung: Geschützter Rahmen, Ort und Zeitpunkt so wählen, dass Ruhe und Konzentration möglich ist, z.B. in den Räumlichkeiten des Trägers oder in der Schule nachmittags
- Einbeziehung der Prüfenden in den Lernprozess: Lernfortschritte, Lernstoff, Ergebnisse der Zwischentests,...
- PrüferInnen brauchen hohe Sozialkompetenz, damit spez. Bedürfnisse der Zielgruppe berücksichtigt werden können.
- Vertrauensperson bei Prüfung anwesend, z.B. TrainerInnen oder Sozialpäd. – wirkt beruhigend; Vertrauensperson kann intervenieren, wenn Prüfling die Nerven verliert, die Frage nicht versteht bzw. den Bezug zum Gelernten nicht herstellen kann. TrainerIn kann intervenieren, wenn Fragen außerhalb des vereinbarten Stoffes gestellt werden oder der/die PrüferIn zu streng benotet

PROBLEME	STRATEGIEN	IDEALSZENARIEN
<ul style="list-style-type: none"> • VORURTEIL • fehlende Objektivität in der Beurteilung • MOMENTAUFNAHME • PERSÖNLICHKEITSSTRUKTUR D. PRÜFER NNEN 	<ul style="list-style-type: none"> • BEZIEHUNGSPFLEGE • ANWESENHEIT D. TRAINERIN • VORINFORMATION D. PRÜFERIN • VORPRÜFUNGEN • LOB für GUTES 	<ul style="list-style-type: none"> • Passende Rahmenbedingungen (geschützter Rahmen) • Vertrauensperson bei Prüfung anwesend • Informationsfluss (Lernprozesse, persönl. Fortschritte, ...) • PrüferInnen mit hoher Sozialkompetenz

FB Feigenbaum

Fallbeispiel Apfelbaum

Fallbeispiel:

In der Schule Apfelbaum kam es zu einem Wechsel des Prüfers in Geographie und damit zu einer Vervielfachung der Anforderungen, denen die TeilnehmerInnen des Vorbereitungskurses 4711 bei normalem Lernaufwand nicht gerecht werden können. Als Konsequenz davon fallen die KandidatInnen reihenweise bei der Prüfung durch und es entwickelt sich Geographie zum Nadelöhr für den gesamten Abschluss. Daher muss ein überproportionaler Anteil von Förderstunden und damit des Projekt-Budgets in die Vorbereitung auf das eine Fach fließen, worunter andere Bereiche wie z.B. dringend benötigte Sprachkurse leiden, weil sie mangels Budgetmittel gekürzt werden müssen.

Probleme:

- Der aufgezeigte Fall ist aus der Praxis (Kochen, Musik, ...) durchaus bekannt
- Braucht großen Zeitaufwand für „kleines Fach“ und beeinträchtigt die Umsetzung
- Ressourcenverschleiß – setzt sich auf organisatorischer Ebene fort (Zeit und Budget)
- Man will den PrüferInnen gegenüber bei Problemen auch nicht zu scharf intervenieren, denn es könnte noch viel schlimmer kommen, als es ohnehin schon ist.

Strategien:

- Kommunikation und Intervention über Direktion bzw. Kommunikation mit PrüferInnen herstellen.
- Kontakt zu PrüferInnen möglichst früh herstellen, präventiv, Einzelfälle besprechen
- Anwesenheit der TrainerInnen bei der Prüfung.
- Rückmeldung der Schulen für gemeinsame Arbeitsgrundlagen – inhaltliche Rückkopplung
- Es bedarf einer besseren Bezahlung der PrüferInnen. Dies würde sie aus ihrer gönnerhaften Rolle erheben und zu professionellen Dienstleistern machen.
- Offensiv mit neuen Vorschlägen kommen, z.B. wenn PrüferInnenwechsel ansteht. Wenn LehrerInnen lange im System sind ist es oft schwer etwas Neues zu entwickeln. Bei neuen PrüferInnen besteht hingegen oft Möglichkeit und Chance auf Veränderung.

Idealszenarien:

- Strukturreform – Fächerbündel, Vereinfachung des Fächerkanons, lebensbegleitendes- und praxisbegleitendes Lernen usw.
- Ambivalente Diskussion über Prüfungshoheit der EB – in manchen Fällen macht es Sinn zu entkoppeln, externe Prüfung (Anonymität und Entkoppelung von Sanktionsinstanz, Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen TrainerInnen und TN) In anderen Fällen Prüfungshoheit sinnvoll, weil Vertrauen, Sicherheit und Verringerung der Demonstration der Machtverhältnisse bei Prüfungshoheit der EB gegeben ist.
- Portfolio statt Prüfung als Momentaufnahme

PROBLEME	STRATEGIEN	IDEALSZENARIEN
<ul style="list-style-type: none"> * großer Zeitaufwand + „kleines Fach“ * Ressourcenverschleiß auch auf organisatorischer Ebene – Zeit u. Budget 	<ul style="list-style-type: none"> Interventionen + Kommunikation über/mit Direktion bzw. PrüferInnen Kontakt zu PrüferInnen – präventiv, Einzelfälle besprechen Inhalte rückkoppeln Vorschläge zu neuer (wöchentliche) Prüfung 	<ul style="list-style-type: none"> Strukturreform (Fächerbündel) Vereinfachung d. Fächerkanons, praxisbezogenes Lernen Prüfungshoheit i. EB ??? PORTFOLIO

FB Apfelbaum

Fallbeispiel Birnbaum

Fallbeispiel:

Die Deutschprüfung im HS-Kurs XYZ wird in einer Woche stattfinden. Die Prüferin aus der Schule Birnbaum, die diese abnehmen wird, bereitet die TeilnehmerInnen darauf vor: Inhalt der Prüfung wird u.a. das Verfassen eines Bewerbungsschreibens sein. Ein solches wurde ja bereits geübt und könne genauso übernommen werden. Die TeilnehmerInnen können es auswendig lernen und genauso bei der Prüfung niederschreiben. Lediglich ein paar Begriffe, wie etwa die konkrete Position, um die sie sich bewerben, müssen dann angepasst werden. Aber keine Angst, wer sich gut vorbereitet – d.h. brav auswendig lernt – wird die Prüfung bestehen.

Schließlich weist sie noch auf die Wichtigkeit eines sauberen Schriftbildes sowie das saubere Einhalten von Seitenrändern hin – auch diese Aspekte werden in die Benotung einfließen.

Probleme:

- Erstes Problem ist, dass diese Prüfungssituation nicht von allen als Problem gesehen wird.
- Kontroverse um den Anspruch, der mit dem HS-Kurs verfolgt wird: Kompetenzen fördern oder einen Abschluss (möglichst „einfach“) zu ermöglichen.
- Das Angebot, auswendig zu lernen, wird teils als Möglichkeit gesehen, den TN die Angst vor der Prüfung zu nehmen.

- Gegenstimmen: eine solche Prüfung ist sinnentleert, nicht kompetenzorientiert, fördert das Selbstbewusstsein der TN nicht, anerkennt nicht die Selbstständigkeit der TN und wirkt sich inflationär auf den HS-Abschluss aus.
- „Sauberes Schriftbild“ ist weder erwachsenen- noch schülergerecht.
- Diskussion darüber, welche Kompetenzen die TN haben oder nicht haben: Meinungsspektrum von „sie können so viel“ bis hin zur Hinterfragung, ob TN mit ASO-Abschluss überhaupt zu HauptschülerInnen werden können. Daran schließen auch die unterschiedlichen Meinungen darüber an, ob TN durch den Anspruch auf Kompetenzerwerb (im Sinne von: den Stoff wirklich verstehen, das Gelernte in unterschiedlichen Situationen anwenden zu können) überfordert sind oder nicht.
- Es gilt, weiter zu denken: Was haben die TN von einer solchen (oben beschriebenen) Art der Prüfung, wenn sie z.B. weitere Ausbildungen absolvieren möchten? (Keine Vorbereitung auf Lehre oder weiterführende Schule)
- Wenn TN damit überfordert sind, innerhalb eines Jahres den ganzen Stoff zu verstehen, gilt es, von Trägerseite entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten, etwa Vorfeldmaßnahmen zur Deutschförderung (oder in entsprechende Angebote zu vermitteln).
- Dies hängt wieder davon ab, welche Ressourcen vorhanden sind aber auch davon, wie das konkrete Angebot konzipiert wurde. (Zu) knappe Vorbereitungszeiten in den einzelnen Fächern können dazu führen, dass die oben genannte Form der Leistungsüberprüfung als Vorteil aufgefasst wird, weil niemand durchfallen wird.
- Diskussion über adäquate Form der Beurteilung im Rahmen der Prüfung → Wird eine Momentaufnahme herangezogen oder der Lernzuwachs? Den Lernzuwachs heranzuziehen setzt eine gute Kommunikation zwischen HS-Kursträger und Prüfungsschule voraus. Allerdings: Wenn jeder minimale Lernzuwachs als großer Erfolg suggeriert wird stellt sich wieder die Frage nach der Glaubwürdigkeit sowie der Inflation eines HS-Abschlusses.

Strategien:

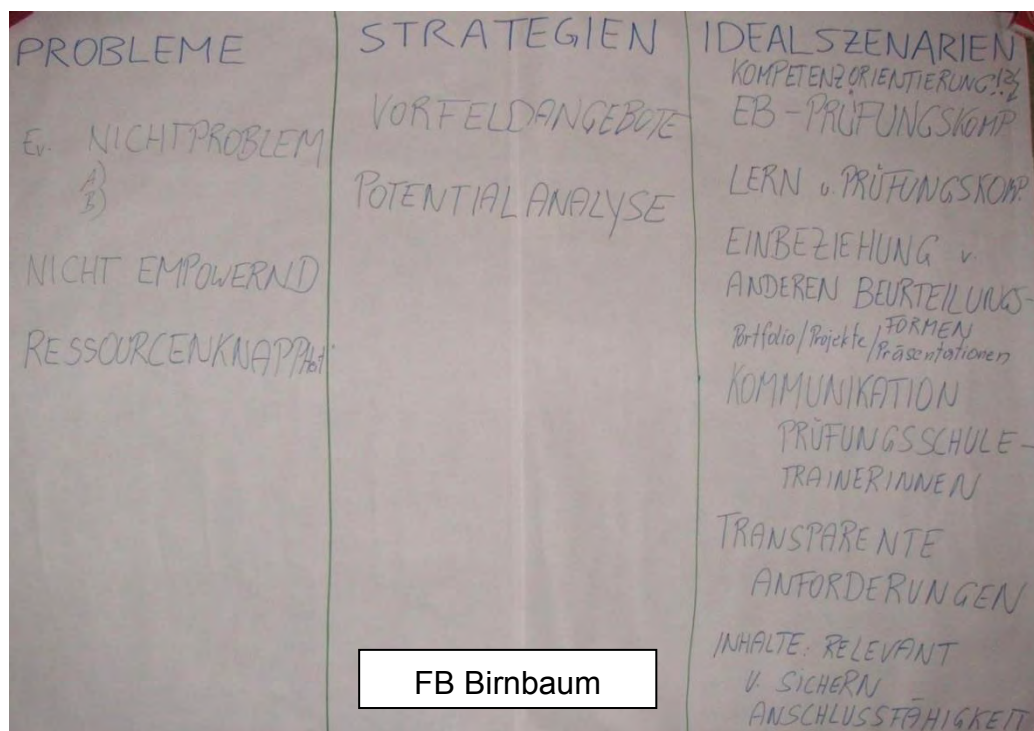
- Vorfeldangebote
- Potentialanalyse
- Abbau von Prüfungsängsten durch eine entsprechende Vorbereitung, die Kompetenzerwerb fördert.
- Ausreichend Zeit dafür vorsehen, dass diese Ansprüche umgesetzt werden können – keinesfalls sollen sich Frusterlebnisse wiederholen!

Idealszenarien:

- Kompetenzorientierung (es gibt verschiedene Definitionen): Angebote setzen, dass Menschen Gelerntes in neuen Situationen umsetzen können.
- Prüfungskompetenzen zu EB-Einrichtungen
- Es besteht Kohärenz zwischen Vorbereitung und Abschlussprüfung.
- Im Rahmen des Kurses wird Prüfungskompetenz erworben (Einbeziehung von Prüfungsszenarien in den Kurs, sozialpädagogische Begleitung).
- Adäquate Beurteilungsformen werden umgesetzt: Einbeziehung von während des Jahres erbrachten Leistungen (Portfolios) in die Note, Ermöglichung von Projektarbeiten

und Präsentationen alternativ/ergänzend zur Prüfung. Die bloße Reproduktion von Stoff verliert bei der Prüfung an Bedeutung.

- Gute Beziehungen zu Prüfungsschulen bestehen, Informationen bezüglich der TN werden ausgetauscht (damit der Lernzuwachs in die Beurteilung einfließen kann).
- Es existieren transparente Anforderungen für Lernende und Lehrende.
- Bei Inhalten sind Alltagsrelevanz und Anschlussfähigkeit gesichert (bezüglich nachfolgender Karriere z.B. Schule, Lehre).



Fallbeispiel Zwetschkenbaum

Fallbeispiel:

Die Beziehung des Vorbereitungskurses 123 zur HS-Zwetschkenbaum ist schlecht. Wenn in der Schule irgendetwas passiert (z.B. zu Bruch gegangen oder verunreinigt) ist und Schuldige dafür gesucht werden, denkt der Direktor zu allererst an die Externistenprüflinge. Auch die PrüferInnen sind unwillig (weil sie ja nur € 4,50 pro Prüfung erhalten) und begegnen den TeilnehmerInnen mit Vorurteilen. Da sich diese Situation auf den gesamten Erfolg des Vorbereitungskurses und die Stimmung unter den TeilnehmerInnen und TrainerInnen auswirkt, soll ein Schulwechsel vorgenommen werden. Mehrmalige Ersuchen an den Bezirksschulrat sind jedoch fruchtlos geblieben. Die Argumentation ist immer die gleiche: Diese Schule ist für diesen Sprengel zuständig und Ende der Debatte.

Probleme:

- Unklarheiten zwischen Land- und Bezirksschulräten bezüglich Zuteilung und Wechsel von Externistenschulen (wer teilt Schulen zu, wer hat Wissen und Kompetenz, tlw. geringer Wille von Schulen, Schulwechsel sollte eigentlich möglich sein, es gibt dennoch Probleme)
- Geringe Motivation bei PrüferInnen wegen geringem Entgelt. (Demotivation schlägt sich auch auf TN nieder)
- Prüfungsmodi: Ist nur Momentaufnahme; findet zum Teil in „fremder“ Umgebung statt; emotionale Vorbelastungen aus dem Schulalltag werden von PrüferInnen in die Prüfungssituation mitgenommen; ist in jetziger Form kaum erwachsenengerecht

Strategien:

- Honorarzahlung an PrüferInnen (für die Prüfungszeit gesamt)
- Zeitliche und Räumliche Trennung vom Schulalltag – z.B. Prüfung in Erwachsenenbildungseinrichtungen (z.B. nicht in Freistunden) Damit wird auch klarer, dass es EB ist.
- Bewusstseinsbildung bei den PrüferInnen für die Zielgruppe

Idealszenarien:

- Prüfungsdrehscheibe zur Abstimmung und Informationsaustausch
- Prüfungskompetenz der EB-Einrichtungen
- Einbeziehung der Leistungen und Entwicklungen während des Semesters in die Beurteilung
- Gemeinsames Erstellen eines Curriculums von EB und PrüferInnen
- TrainerInnen sind bei Prüfung anwesend (erhöht Sicherheit und verringert Prüfungsängste)
- Prüfungskommission kommt an die EB-Einrichtung (Bekannter Ort gibt Sicherheit)

PROBLEME	STRATEGIEN	IDEALSZENARIEN
<p>① Land- u. Bezirksschulräte: Unklarheiten über</p> <ul style="list-style-type: none"> → Zuteilungen von Externistenschulräten (plattes Spengel?) → Wille der Schulen 		<p>Prüfungsdrehscheibe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer prüft?
<p>② Entgelt für PrüferInnen</p>	<p>→ Honorare f. PrüferInnen (f. Prüfungszeit gesamt)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prüfungsgewalt für EB
<p>③ Prüfungsmodi</p> <ul style="list-style-type: none"> → nur Momentaufnahme → „fremde“ Umgebung → ev. emotionale Vorbelast. aus Schulalltag f. PrüferInnen → kaum erwachsenengerecht 	<ul style="list-style-type: none"> → Bewusstseinsbildung bei den PrüferInnen für die Zielgruppe → Zeitliche und räumliche Trennung vom Schulalltag 	<ul style="list-style-type: none"> - TR anwesend bei Prüfung - Kommission ins Haus - Prüfer + EB erstellen gemeinsam Curr. - Leistung und Entwicklung im Kurs fließt in Note ein

Plenumsdiskussion zu Arbeitsphase 1 – Gemeinsamkeiten in Strategien und Idealszenarien

- Zentraler Punkt bei allen Gruppen ist Kommunikation mit Prüfungsschule – Versuch gemeinsam an Prüfungen zu arbeiten
- Weitere Gemeinsamkeit: Vertrauenspersonen aus dem Kurs sind in Prüfungskommission. Damit Beurteilung nicht nur auf Momentaufnahme der Prüfung beruht, sondern auch Leistungen aus dem Semestern als Bewertungsgrundlage herangezogen werden können.
- Auffällig, dass in diesem Zusammenhang keine Forderungen nach notwendigen Ressourcen aufgestellt wurden. Wenn man bessere Kommunikation mit den Prüfungsschulen haben will, braucht es dafür personelle Ressourcen.
- Zusammenhang zwischen Kommunikation mit Prüfungsschulen und personellen Ressourcen hängt auch mit Arbeitsverträgen zusammen. Z.B. Freien Dienstnehmern und Nebenberuflichen ist es weniger möglich sich auf derartige Aufgaben zu konzentrieren.
- Einspruch: Es sind in erster Linie finanzielle Ressourcen, passen diese könnten es auch Freiberufliche machen, aber eben nicht in ihrer Freizeit.
- Frage nach Stand der Prüfungshoheit in der EB – da gibt es schon Bestrebungen etwas zu verändern. Es wird an gesetzlichen Grundlagen gearbeitet (Länder-Bund-Initiative). Abkoppelung soll stattfinden. Momentan außerhalb von Länder-Bund-Initiative finanziert, geplant im nächsten Halbjahr unter Dach und Fach zu kriegen mit Gesetz und Begutachtung usw. Parallel dazu wird es sicher Informationsveranstaltungen für HS-Träger geben.
- Prüfungshoheit in der EB ist allerdings kein unumstrittenes Ziel, da es auch Nachteile mit sich bringt, v.a. Vertrauensaufbau wird gestört und Gefahr, dass das Prüfungsniveau sinkt
- Wenn sich Ressourcen nicht ändern, dann sind auch andere Pläne obsolet. Dann muss man Prüfungen weiterhin möglichst kurz usw. gestalten. Finanzielles ist also eine Grundvoraussetzung für Weiterentwicklungen.
- Fächerübergreifendes Lernen, Kompetenzorientierung und Veränderung der Zusammensetzung der Prüfungskommission sind wichtige erste Schritte, die auch umsetzbar sind.
- Sowohl die Art der Prüfungsbeurteilung als auch die Form der Prüfung sind relevant. Beides sind wichtige Punkte um von der Prüfung als Momentaufnahme wegzukommen.

Arbeitsphase 2: Gruppenausarbeitungen zur Umsetzung der LLL-Prinzipien unter den gegebenen Rahmenbedingungen.

- Was bedeutet es innerhalb von Hauptschulkursen LiM, KOM, LPO/TN am LLL bzw. LLG umzusetzen?
- An welche Grenzen der LLL-Prinzipien-Umsetzung stößt man unter den gegebenen Rahmenbedingungen (Lehrplan/Schulkontext)?
- Inwieweit ist die Umsetzung trotzdem möglich und welche Strategien sind dabei erfolgversprechend?

Gruppe „LPO“ und „TN am LLL“

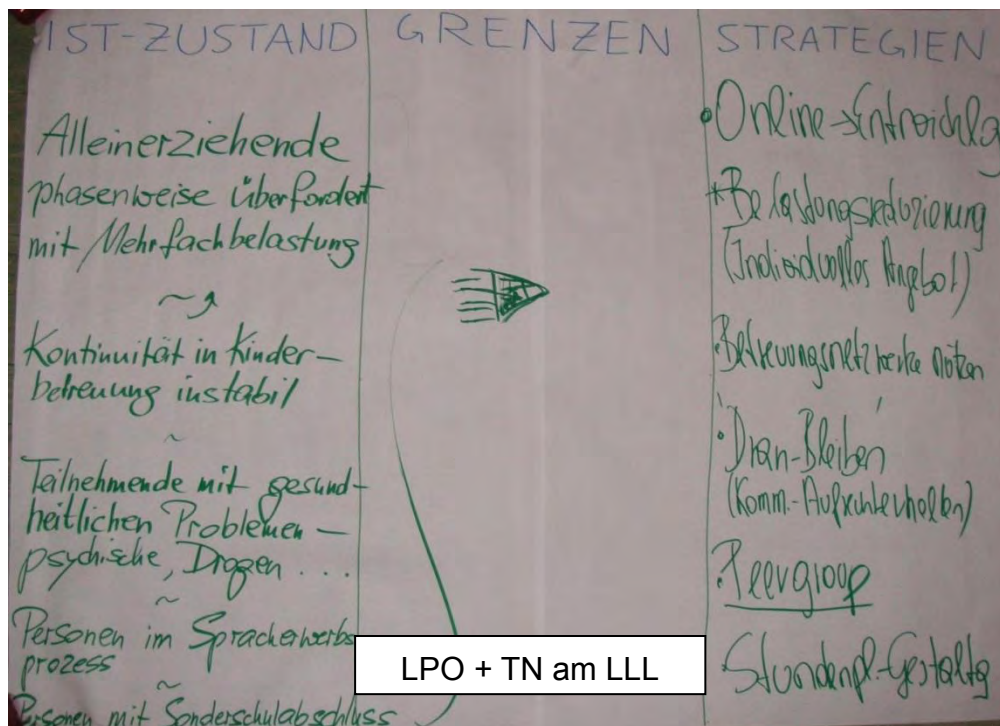
Ist-Zustand: Es gibt spezifische Gruppen, die spezielle Herausforderungen und Grenzen mit sich bringen.

- Alleinerziehende – Kontinuität der Betreuung ist nicht gesichert. Zum Kursstart ist Betreuung häufig gut organisiert und ist aber im weiteren Verlauf oft nicht abgesichert. Mehrfachbelastung führt zu phasenweiser Überforderung
- TN mit gesundheitlichen- oder psychischen Problemen, Drogensucht
- Personen im Spracherwerbsprozess
- Personen mit Sonderschulabschluss

Grenzen ergeben sich aus dem Ist-Zustand der Zielgruppen

Strategien:

- Online/E-learning – kann bei Einzelfällen ein dranbleiben ermöglichen und Abbruch verhindern. Aber auch Präsenz ist wichtig, wenn möglich in Mischform anbieten. Manche MigrantInnengruppen haben bereits Bildungsabschlüsse die nicht anerkannt werden, hier besteht keine Notwendigkeit für ständige Präsenz.
- Belastungsreduzierung - Druck wegnehmen, z.B. Fächer weglassen und Fokus auf einzelne Fächer legen. Hat sich in Praxis bewährt und verhindert Kursabbrüche.
- Betreuungsnetzwerke nutzen – TN werden oft von anderen Einrichtungen geschickt, z.B. Diakonie, Caritas, Anton-Proksch-Institut – Kommunikation mit Betreuern suchen.
- Kommunikation mit TN aufrecht erhalten, dran bleiben – z.B. telefonischen Kontakt halten, wenn Leute über längere Phasen fehlen.
- Peergroups – Lerngruppen initiieren und Hilfestellung für Selbstorganisation geben. Dann kommt es oft zu Übernahme von Verantwortung von einzelnen TN für andere.
- Stundenplangestaltung – Sensibilität für Leistungsmöglichkeiten der Gruppen und Anpassung daran um Überforderung zu verhindern.



Gruppe „Lernende im Mittelpunkt“

Ist-Zustand

- Beratungsgespräche: Kontakt zu TN wird möglichst von Beginn an gehalten, um Bedürfnisse herausfinden und mitgebrachte Kompetenzen zu ermitteln. Solche Gespräche werden aufrechterhalten, um das individuelle Eingehen kontinuierlich zu ermöglichen. Notwendig dafür sind Lehrende, die aufmerksam genug sind.
- Um den sich wandelnden Bedürfnissen der Lernenden zu entsprechen sind Strukturen flexibel.
- Auf Ebene der Lehrenden: Kollegialer Lehrstil - dialogische Prozesse und Austausch werden gefördert. Lehrende befinden sich auf einer Ebene mit den Lernenden. Der kollegiale Stil ist eine notwendige, allerdings keine hinreichende Bedingung.
- Berücksichtigung der Erfahrungen der Lernenden, was bringen sie mit. Ausgangspunkt: Niemand kommt ohne Wissen und Erfahrungen. Versuch diese in den Unterricht einzubeziehen.

Grenzen:

- Spagat zwischen der Umsetzung von „Lernende im Mittelpunkt“ und formalen Anforderungen, die (mehr oder weniger) die Prüfung in den Mittelpunkt stellen.
- Individualisierungsgrad hängt von der Gruppengröße ab.
- TN kommen zum Teil aus klassischen oder autoritären Schulstrukturen und brauchen Eingewöhnungsphasen in Lernsettings abseits von Frontalunterricht. Ist nicht per se eine Grenze – es liegt auch an den TrainerInnen, sich zu Beginn mehr Zeit für die Eingewöhnungsphasen zu nehmen, um alternative Lehrmethoden einzusetzen.
- Damit im Zusammenhang Grenze: personale und zeitliche Ressourcen tlw. knapp (bspw. zu gering, um Teamteaching umzusetzen).

- Weitere Grenze: Erfolgsdruck → Angst, zu Beginn diese Zeit zu investieren (obwohl es nachhaltig ist)
- Förderstrukturen – Bund-Länder-Modell

Strategien:

- Schwerpunktsetzungen in den Inhalten je nach Gruppe.
- Begleitprojekte beantragen, welche den Interessen der TN entsprechen.
- Herausforderung, didaktische Modelle zu entwickeln, die das Spannungsfeld zwischen Prüfung und Interessen der TN umspannen.
- Umsetzung neuer Validierungsmodelle – Schwerpunktsetzung, in die Anbieter und TN Einfluss haben.
- Reflexion der Lehrendenrolle – Bewusstsein entwickeln, dass man zugleich Lernende/r ist. Mit jeder Gruppe gilt es sich neu auseinander zu setzen. Auf Basis dieser Reflexionen werden Adaptierungen vorgenommen.
- Austausch innerhalb der Teams, aber auch innerhalb der Erwachsenenbildungseinrichtungen.
- Aufbau von kooperativen vernetzten Strukturen – regelmäßige Treffen (z.B. alle 2 Jahre) um den Diskussionsraum, der sich gebildet hat, aufrecht zu erhalten.
- Um die notwendige Aufmerksamkeit auf Seiten der Lehrenden zu stärken → Schulungen. Der Anspruch ist hoch – es müssen ständig unterschiedliche Ebenen mitgedacht werden (zeitlich, mitgebrachte Kompetenzen, was interessiert die TN...)
- Vision – Befreiung der Bildung von den Fängen der Wirtschaft und Politik.

IST-ZUSTAND	GRENZEN	STRATEGIEN
Beratungsgespräch	Inhalte	- Entwicklung neuer Unterrichtsformen, didakt. Modelle
Ermittlung d. Bedürfnisse d. mitgebrachten Kompetenzen	zeitl. Ressourcen	- neue Validierungsformen
Ebene Lehrende	personelle Ressourcen	- Aufbau kooperativer, vernetzter Strukturen
kollegialer Lehrstil - dialogischer Prozess, Beziehungsarbeit, flexible Rahmenbedingungen schaffen	Akzeptanz neuer Lernformen bei TN	- Reflexion d. Rolle: Lehrende als Lernende
Berücksichtigung der Erfahrungen v. Lernenden; spezif. Schwerpunktsetzungen	Förderstrukturen	- Selbstevaluation
		- regelmäßiger Austausch auf Bundesebene
		- Flexibilisierung bei Inhalten, Begleitprojekten
		- informell erworbene Kompetenzen stärker berücksichtigen
		- Visionen → Befreiung d. Bildung von den Fängen der Wirtschaft u. der Politik

LiM

Gruppe „Kompetenzorientierung“

Ist-Zustand:

- Das Curriculum/der Lehrplan ist inhalts-lastig und nicht auf Kompetenzen ausgerichtet. Ebenso sind Prüfungen meist nicht kompetenzorientiert.
- Die Defizitorientierung ist nach langjähriger Schulsozialisation sowohl bei den TrainerInnen als auch bei den TeilnehmerInnen fest verwurzelt. Dementsprechend schwierig ist es sie zu überwinden.
- Erste gelungene Ansätze sind vorhanden – allerdings ist Umsetzung schwierig

Grenzen:

- Zeitliche und personelle Ressourcen sind knapp
- Vorhandene Ängste bei TN – Selbstbeschäftigung in Pilotprojekten zeigen Schwierigkeiten auf Seiten der TN, negative Erfahrungen und eingeübte Wahrnehmungen sind tlw. schwer aufzubrechen.

Strategien:

- Um Prüfungen mehr kompetenzorientiert zu gestalten, gibt es mehrere Möglichkeiten:
 - o Musik: Musik aus dem Land der Herkunft zur Prüfung.
 - o Kochen: Eine Speise aus dem Herkunftsland zubereiten.
 - o Geographie: Das eigene Herkunftsland vorstellen.
- CHQ-Zertifizierung für TrainerInnen
- Theaterpäd. Projekte und Peergruppenmodelle (werden außerhalb des regulären Unterrichts tlw. schon ausgeführt) Gruppen treffen sich in Freizeit und TN helfen anderen TN und halten tlw. sogar Probeprüfungen ab.
- Mischformen aus gruppenpäd. und theaterpäd. Methoden. Beispiel ist konkretes Projekt von Dr. Dr. Spitzer – Kombination zwischen Naturwissenschaften und Theaterformen
- Politische Bildung, Partizipation, Denkwerkstatt in den Unterricht einbauen. Beispiel Denkwerkstatt: Prüferin nimmt zweimal im Jahr an Denkwerkstatt teil, TN können sich aus den diskutierten Inhalten ein Thema aussuchen, diese werden dann in der Prüfung eingebaut.
- Talente-Werkstatt: In der Gruppe werden von TN Kompetenzen erfasst die vor allem im informellen Bereich erworben wurden (z.B. Zuhause, bei Kinderbetreuung, aber auch im schulischen Bereich)

IST-ZUSTAND	GRENZEN	STRATEGIEN
erste Ansätze	zeitl. + person. Ressourcen Ängste eingeübte Wahrnehmung	Theaterpädagog. Projekte Peer-Modell Polit. Bildung/ Partizipation Meinungsbildung Denkwerkstatt Talent-Werkstatt

Gruppe „LLG“

Ist-Zustand:

- SozialpädagogInnen, die unterschiedlich eingesetzt werden, z.B. Ansprechpersonen für TN bezüglich aller Themen, die den Kurserfolg gefährden könnten
- Lernen lernen – wird aber wenig angenommen, weil TN berufstätig
- Schlüsselkompetenzen in den Unterricht integrieren – Querschnittsthema
- Einstiegsphase, in Einrichtungen unterschiedlich gestaltet – Ziele definieren, gruppenspezifische Prozesse analysieren usw.
- Wahlpflichtfächer (z.B. Politische Bildung, Bewerbungstraining)
- Lehrausgänge
- Jobcoaching
- Kooperation mit Bildungs- und Kompetenzberatung: Um TN Informationen über weiterführende Bildungsangebote zu geben. Oft bei MigrantInnen fehlendes Wissen über Anschlussmöglichkeiten oder falsche Vorstellungen.

Grenzen:

- Zeit und Geld, Zusatzangebote benötigen beides – momentan tlw. in freiwilliger Weise erbracht
- Angebote, die nicht verpflichtend sind, werden kaum angenommen, auch nicht, wenn die KursteilnehmerInnen eigentlich Zeit haben und das Angebot aus externer Sicht dringend brauchen würden
- TN sehen diese Angebote tlw. als zusätzliche Belastung, wenn nicht Schikane – Nutzen immer wieder erklären

Strategien:

- Sanfter Zwang – immer wieder Nutzen erklären
- Innerhalb der Zusatzangebote Wahlmöglichkeit schaffen (Wahlpflicht-Struktur)
- Nicht überfordern – behutsam Angebote aufbauen
- Lernen lernen, Empowerment, Schlüsselkompetenzen: Lehrende extra dafür ausbilden (TTT)
- Langer Atem bewahren

IST-ZUSTAND	GRENZEN	STRATEGIEN
<ul style="list-style-type: none"> - Soz. Päd. (Lernen lernen) - Schlüsselkomp. integriert - Einstiegsphase - Wahlpflichtfächer (PB, Bew. training) - Lehrausgänge - EDV - Jobcoaching - Bildungsberatung 	<ul style="list-style-type: none"> - Zeit (Curr.) - Geld - 'Lästige Zusatzangebote' 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahlpflichtstruktur - nicht überfordern - TTT (Lernen lernen, Schlüsselkompetenzen, Empowerment) - Langer Atem

LLG

Plenumsdiskussion zu Arbeitsphase 2

Gemeinsamkeiten in Grenzen und Strategien – Provokantes Einstiegsstatement „Grenzen sind Geld, Zeit und die TN. Stimmt das so?“

- TN als Grenze zu erfassen ist verkürzt, aber viele Erfahrungen die TN machen mussten (Regelschule, AMS,...) sind kontraproduktiv.
- TN stoßen durch Geld und Zeitmangel an Grenzen, TN selbst können nicht als Belastung bzw. Grenzen gesehen werden.
- Strategien sind alternative didaktische Formen.
- Der lange Atem ist notwendig – immer wieder neu überdenken, überarbeiten und Geduld behalten.
- Anmerkung zu Zeit und Geld: Bis auf die letzten Jahre war es im ESF durchaus möglich Zusatzangebote einzubauen. Schere ist im letzten Jahr zugegangen.

Knackpunkt ist die Struktur, in der die Politik den Einsatz von Geld und Zeit zu stark „diktiert“.

Abschlussdiskussion

- Interessant was andere Projekte alles umsetzen. Workshop ist gute Möglichkeit für Austausch.
- Es ist schön Zeit zu haben und gemeinsam kreativ zu sein, neue Ideen zu entwickeln und Austausch zu ermöglichen.
- Diskussionsthemen waren interessant um zu sehen, was andere für alternative Formen des Unterrichts zum Teil in Freizeit anbieten.

10.3 WS-Protokoll BRP

Workshop-TeilnehmerInnen: Bisovsky Gerhard, Eder Markus, Fiegele Christiane, Fischnaller Stefan, Fuhrmann Andrea, Grilz Anneliese, Karaszek Johannes, Khanoussi-Gangoly Gabriela, Leonhardmair Norbert, Matzner Monika, Nowak Christian, Pessl Gabriele, Reidl Petra, Schindl Renate, Steiner Mario, Thaller Evelin, Veichtlbauer Judith, Wagner Elfriede, Wittl Andrea (14.10.2011)

Dieses Workshop-Protokoll soll zum einen den Verlauf des Workshops dokumentieren und zum anderen die zahlreichen Beiträge und Diskussionspunkte der TeilnehmerInnen wieder ins Gedächtnis rufen. Wir danken für Ihre Inputs!

WS-Phase 1: Evaluierungsergebnisse

Begrüßung

Präsentation der Evaluierungsergebnisse durch das IHS

Splitter: Fragen und Anmerkungen zu den Evaluierungsergebnissen

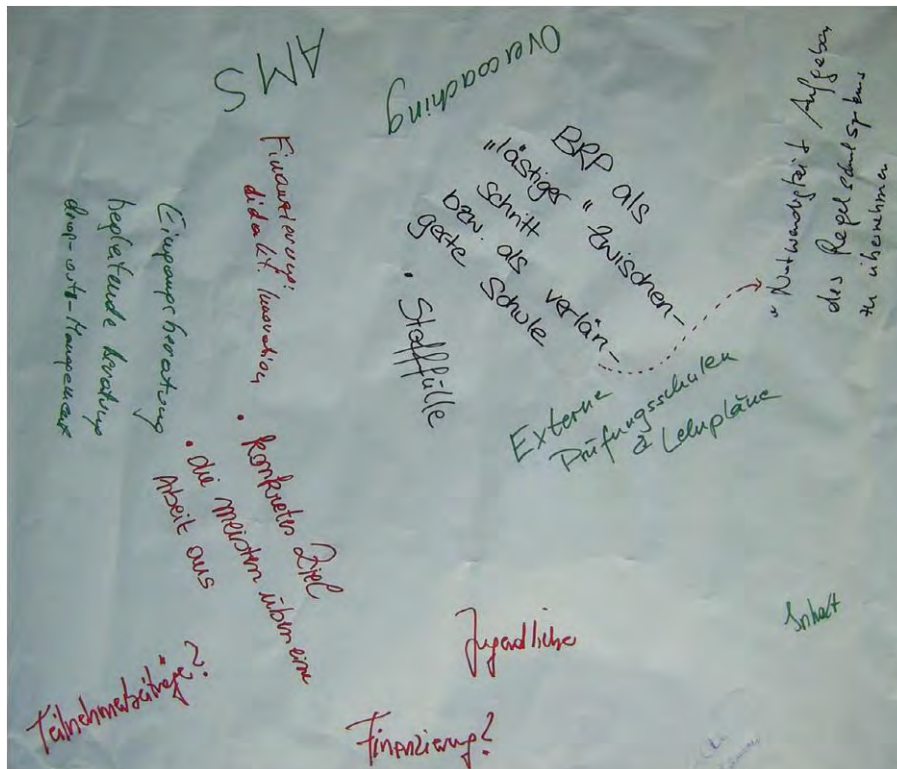
- BRP-Lehrende bilden sich im Vergleich zu den Lehrenden anderer ESF-Kurse weniger oft fort: das wäre ein erschreckendes Ergebnis, wenn nicht die BRP-Lehrenden ohnehin schon größtenteils einen höheren Bildungsabschluss hätten.
- Stichprobengröße der TN-Befragung: 837 befragte KursteilnehmerInnen, darunter 236 BRP;
- 28% der BRP-TeilnehmerInnen stammen aus bildungsfernen Elternhäusern ⇒ wird z.T. als nicht niedrig empfunden;
- Diskussion, ob es nicht besser geeignete Vergleichsgruppen gebe, als die vom IHS gewählte (ESF-geförderte BRP wird in der Evaluierung mit den anderen ESF-geförderten Kursen verglichen), z.B. Schule, nicht-ESF-geförderte BRP-Kurse; die Wahl der Vergleichsgruppe ESF wird aus zweifacher Sicht begründet: es ist der Anspruch des ESF, eben nicht die aktuellen Verhältnisse zu reproduzieren, sondern gegen sie zu wirken, sie zu verbessern; dies gilt insbesondere für den Anspruch, Benachteiligte (bildungsferner Hintergrund, Personen mit Migrationshintergrund) zu fördern. Darüber hinaus legt die Datenverfügbarkeit den Vergleich mit anderen ESF-geförderten Kursen nahe, während außerhalb des ESF im EB-Bereich nicht ausreichend Daten vorhanden sind.
- Es wird die Vermutung geäußert, dass in ESF-geförderten BRP-Kursen der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund höher ist als in den nicht ESF-geförderten BRP-Kursen.
- Auf Nachfrage wird bestätigt, dass auch die Didaktik im BRP-Bereich untersucht wurde.
- Anmerkung eines Trägers, dass die Selektion nicht durch die Träger gemacht würde, sondern durch die gesetzlichen Zulassungsbestimmungen zur BRP;

- Anmerkung eines Trägers, dass der Innovationsdruck ungewollte Nebenwirkungen habe, z.B. würden e-Learning-Angebote von Personen mit Migrationshintergrund weniger gerne genutzt, diese bevorzugten klassische Kursformen;
- BMUKK: ab 2014 wird es ein Pilotprojekt zur BRP für Benachteiligte geben

WS-Phase 2: Strukturierte Diskussion und Erklärung der Evaluierungsergebnisse

Gruppendiskussionen ähnlich einem World Cafe

Tisch 1: Warum ist es in der BRP schwieriger als z.B. in den HS-Kursen, LLG und Förderung der Teilnahme am LLL umzusetzen?



LLG wird bei den BRP-Trägern unterschiedlich umgesetzt. Zum Teil gibt es etwa ein Drop-out-Management: Bei mehrmaligem Fehlen werden die TN telefonisch kontaktiert. Teils wurden in der Vergangenheit LLG-Angebote gemacht (wie Extrastunden zum Lernen lernen), von den TN jedoch nicht angenommen. Argumentiert wird schließlich mit einer umfangreichen Eingangsberatung, in welcher das Ziel für nachher abgeklärt wird.

Der Frage, inwiefern Kursgebühren kontraproduktiv oder produktiv sind, stehen die DiskutantInnen sehr unterschiedlich gegenüber.

Geteilte Ansichten existieren ebenfalls über die Zielgruppen: Eine Beobachtung lautet, dass BRP-TeilnehmerInnen generell wissen, was sie wollen (und damit keinen Beratungsbedarf haben). Eine gegenteilige Beobachtung ist, dass (vermehrt) auch Jüngere teilnehmen, die orientierungslos sind und daher sehr wohl Beratungsbedarf aufweisen.

BRP ist Teil eines Reparatursystems („Zweiter“ Bildungsweg). Sie ist mit der Anforderung konfrontiert, Versagen im Regelschulsystem zu kompensieren und übernimmt damit Aufgaben des Staates, was finanziell zu wenig abgegolten wird.

- Die Ursachen, warum es schwierig ist, LLG im Rahmen der BRP umzusetzen, können auf verschiedenen Ebenen zusammengefasst werden:
- Beratungsresistenz auf **Ebene der TN** wird durch deren Selbstbild erzeugt: Ich weiß schon, was ich will; ich weiß, wie ich lerne. Daher haben sie oder sehen sie keinen Bedarf an Zusatzangeboten – solche werden auch nicht genutzt, wenn es sie gibt. Einerseits werden die Zusatzangebote als Ausdruck eines „Overcoachings“ gesehen, andererseits überschätzen die TN sich selbst – nehmen also ihren Bedarf an Beratung/Lernen lernen nicht wahr. Hinein spielt auch ihre Wahrnehmung vom „Lernen als Pauken“.
- **Ebene der Ressourcen:** Finanzielle Mittel sowie Zeitressourcen für LLG-Angebote sind nicht vorhanden. LLG (z.B. Beratungsbedarf der TN) wird an die TrainerInnen weiter verlagert, was jedoch deren Kompetenzbereiche übersteigt. Es wären daher dafür angestellte MitarbeiterInnen notwendig, welche diese Aufgaben übernehmen.
- **Ebene der BRP-Struktur:** Der Stoff ist umfangreich, es bleibt keine Zeit für zusätzlichen Aufwand. Jedes zusätzliche Angebot nimmt wertvolle Zeit für die Prüfungsvorbereitung weg. Zudem sind die TN oft berufstätig.
- **Wahrnehmung der BRP** als Übergangsphase, die möglichst schnell, schmerzlos und ohne (zusätzlichen) Aufwand vorbeigehen soll. Von der jüngeren Zielgruppe wird BRP als „verlängerte Schulzeit“ wahrgenommen.
- **Kommunikation:** Es ist von Trägerseite her noch nicht gelungen, LLG-Angebote so zu kommunizieren, dass dadurch kein Widerstand der TN erzeugt wird. Eine Möglichkeit wäre, Lernen lernen in den Unterricht zu integrieren, ohne dem das Fähnchen „Lernen lernen“ aufzusetzen.
- **Prüfungsschulen:** Da es keine einheitlichen Regelungen zum Prozedere gibt, entstehen bei den TN Unsicherheit und Informationslücken. Daraus folgt ein Bedarf an Beratung, der die Möglichkeiten der Einrichtungen deutlich übersteigt. Zum Teil kompensieren die TrainerInnen diese Informationslücken, da sie Erfahrungen mit einzelnen Schulen haben. Die Prüfungsschulen begegnen den TN (teils) mit Unwillen, dies erzeugt Demotivation. Daran schließt die Forderung an, selbst Prüfungskompetenz zu erhalten.

- **BRP als Zwischenetappe:** Die BRP wird von den TN häufig als Zwischenschritt auf dem Weg zu nachfolgenden Bildungswegen gesehen. Dementsprechend soll die BRP als Etappenziel möglichst schnell erreicht werden, um die nachfolgenden Ziele verfolgen zu können.
- **Knappe zeitliche Ressourcen der TN:** Ein großer Anteil der TN hat berufliche sowie familiäre Verpflichtungen die zu beschränkten zeitlichen Ressourcen führen. Dies führt bei vielen TN zu dem Wunsch, den BRP-Kurs möglichst zeiteffizient zu gestalten und nur das Notwendige zu erfüllen.
- **Kosteneffizienz:** Aus der Perspektive einzelner DiskutantInnen tragen die Kurskosten ebenfalls dazu bei, dass manche TN einen möglichst direkten und schnellen Weg zum Abschluss suchen um die Gesamtkosten des Kurses gering halten zu können. Dieser Aspekt wurde allerdings sehr kontrovers diskutiert und von vielen DiskutantInnen nicht geteilt.

Fehlende Erfahrung mit Kompetenzorientierung: Dies wird sowohl für die TN-Seite als auch die Lehrenden-Seite festgehalten. Viele TN haben in ihrer Schullaufbahn keine Erfahrungen mit kompetenzorientierten Unterricht gemacht und es kommt daher zu einem Bruch mit Erwartungen, wenn sie im BRP-Kurs auf derartige Unterrichtsformen stoßen. Kompetenzorientierte Elemente werden zum Teil als „übergestülpt“ wahrgenommen. Viele Lehrende kommen aus dem Schulbereich und haben dort teilweise kaum Erfahrung mit kompetenzorientierter Didaktik gesammelt und haben daher ebenfalls Umstellungsschwierigkeiten.

Diffusität von Begriffen „Kompetenzorientierung“ und „Individualisierung“: Diese Begriffe werden häufig als Schlagworte genannt, es fehlt aber an praxistauglichen und praxisnahen Konzepten, die als Orientierung herangezogen werden können.

Prüfungen sind nicht kompetenzorientiert: Es bestehen Diskrepanzen zwischen der Integration von kompetenzorientierten Elementen in den Unterricht und Prüfungsformen, die keine Kompetenzorientierung aufweisen.

Gruppengröße und Heterogenität der Niveaus: Die TN bringen aus ihren Bildungskarrieren sehr unterschiedliche Leistungs- und Wissensniveaus in den Kurs mit. Das „Einpendeln“ der unterschiedlichen Niveaus bindet viele Ressourcen der Lehrkräfte. Dies führt besonders bei großen Gruppen und vor allem im Bereich des Sprachunterrichts zu Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden. Für individualisierten Unterricht wird wiederum ein großes Maß an Erfahrung auf Seiten der Lehrenden benötigt und es wird eine noch fehlende Tradition zur individualisierten Didaktik konstatiert.

- Für spezifische Zielgruppen braucht es spezifische Angebote.
- Angebote für benachteiligte Zielgruppen wären andere als die derzeit angebotenen. Sie müssten ressourcenintensiver sein (d.h. ein Dropout-Management-System umfassen, intensiver beraten und zusätzliche Deutsch-Stunden anbieten). Die Ressourcen dafür sind jedoch nicht vorhanden.
- Zudem wäre mehr Diversität unter den BeraterInnen und den Lehrenden notwendig.
- Der Zugang zu den Communities fehlt, MigrantInnenvereine sollen zielgruppengerecht angesprochen werden.
- Für die Integration von Benachteiligten wäre eine aufsuchende Bildungsarbeit nötig.
- Um ihren Anteil zu erhöhen, wären Quoten für Benachteiligte überlegenswert.

WS-Phase 3 und 4: Wie LLL-Prinzipien besser umsetzen?

Gift-Gegengift-Methode

Aus den Beiträgen der Workshop-Phase 2 wurde in Gruppenarbeiten das „Gift“ extrahiert, also jene Faktoren, welche die Umsetzung der LLL-Prinzipien erschweren, hemmen und lähmen. Danach formulierte die Gruppe diese Gifte in ihr Gegenteil um – diese sollen dann die „Gegengift“ bilden. Gifte und Gegengifte wurden im Plenum präsentiert. Im Anschluss bewerteten die Workshop-TN mittels Mehrpunktabfrage die erarbeiteten Gegengifte, wie innovativ, alltags- und praxistauglich die erarbeiteten Ideen als Lösungen der BRP-Herausforderungen sind.⁴⁴

Gruppe LLG	
„Gift“	„Gegengift“
Lehrermangel	qualifiziertes Personal mit langjähriger Erfahrung und wba als Lehrende zulassen (1/8)
„Schulkeule“	Nachhol-/Weiterbildungsbedarf – Überzeugungsarbeit leisten (was noch möglich ist), verpflichtende Fortbildung für Lehrende und Berater, Erfahrungen sammeln (0/1)
Kompetenzorientierung ist für alle etwas Neues, auch für TN, sowie für „uns“ als Institution, steckt in Kinderschuhen, pädagogischer Anspruch und Boden der Realität klaffen auseinander	
Mangelnde pädagogische Professionalität von Institutionen und Lehrenden	

⁴⁴ Die Bewertungen sind jeweils in Klammer angegeben, zuerst Innovativität, dann Praxistauglichkeit; (0/2) bedeutet beispielsweise, dass eine Lösung keine Innovativitätspunkte bekommen hat, aber 2 Punkte für Praxistauglichkeit.

„Gift“	„Gegengift“
Zeitdruck: Fülle an Lernstoff, den TN in kurzer Zeit erlernen müssen (in BL unterschiedlich geregelt), TN berufstätig/Betreuungspflichten, viele Belastungen	Bildungskarenz-Möglichkeit schaffen und dafür Unterstützung durch Arbeitgeber erhalten (2/0)
Teilnehmersicht: BRP als lästiger Zwischenschritt bzw. notwendiges Übel	Positiven Zugang zum Lernen (negative Lernerfahrungen, die vorhanden sind, überwinden) durch erwachsenengerechte Pädagogik herstellen (0/2)
	Positive Wahrnehmung der BRP fördern: BRP ist nicht nur „nachholen“, sondern ein „Schritt in die Zukunft“ (0/9)
	Lerncoaching in Kurse integrieren und nicht als Zusatzkurse anbieten, wofür die Lehrenden (für jedes Fach) entsprechende Kompetenzen haben müssen (0/1)
	Fehlender Zwischenschritt zwischen HS und BRP – Externisten-Lehrabschlussprüfung (gibt es noch nicht flächendeckend) (7/0)
Kurskosten-Kontroverse	Kompromiss: Selbstbehalte (Höhe?) (3/0)



Gruppe Kompetenzorientierung, Lernende im Mittelpunkt

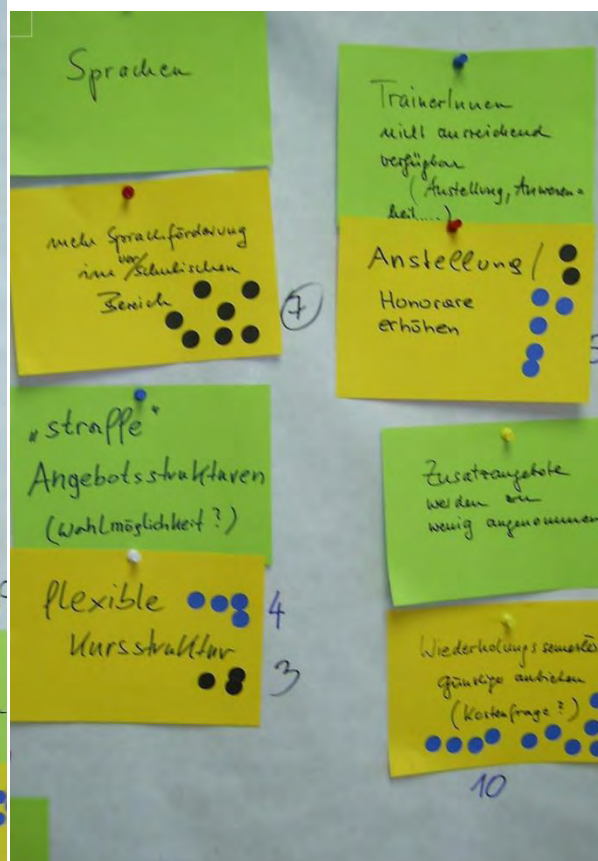
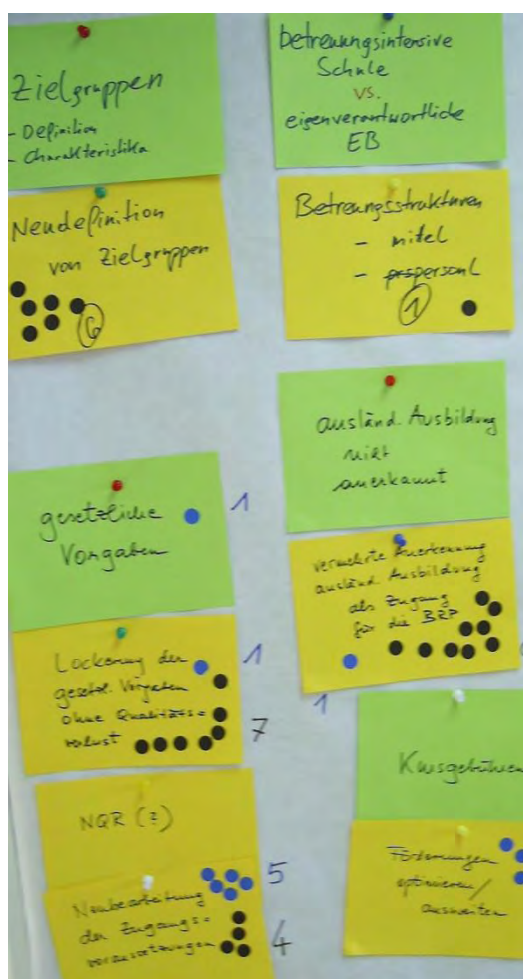
„Gift“	„Gegengift“
Lehrende aus dem Schulbereich, die mit kompetenzorientiertem Unterricht wenig Erfahrung haben.	Mehr hauptberufliches Personal in der Lehre. Dies bringt auch bessere Rahmenbedingungen für Weiterbildung mit sich. (5/3)
Keine entsprechende Ausbildung der Lehrenden	
Große Gruppengröße und unterschiedliche Niveaus	Kleinere Gruppeneinheiten – im Besonderen für Sprachen wichtig. (4/7)
Unterschiedliche Zielgruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen: Individualisierung geht verloren, Orientierung an Interessen der Mehrheit	
Prüfungen sind nicht kompetenzorientiert	Kompetenzorientierte Prüfungen, auch an den Prüfungsschulen (7/2)
Diffuse Begriffe „Kompetenzorientierung“ und „Individualisierung“	Erarbeitung klarer Konzepte/Modelle/Schulungen und konkrete Praxisimplementierung für Lehrende (7/0)
Keine Kosten bewirken mangelnde Verbindlichkeit	Kostenbeitrag schafft Verbindlichkeit. Aber kombiniert mit guter Förderberatung und dem Ausbau bestehender Förderungen (0/5)
Geringe Zeitressourcen und schwierige Rahmenbedingungen bei TN	Freiwillige Kompetenzfeststellungen (0/4)
	Stabile Rahmenbedingungen und längerfristige Finanzierung um flexible Gestaltungsmöglichkeiten der Kurse zu gewährleisten (7/7)
	Anerkennung der Fördergeber, dass Diskontinuitäten von TN (Wiedereinstieg, Pausen) eine Stärke der EB sind. Mehr Raum für den positiven Aspekt einer Unterbrechung ermöglichen (z.B. auch in der Dokumentation, Unterbrechung muss kein Abbruch sein) (6/0)
	„Bund-Länder-Initiative ohne Länder“, d.h. mit weniger normativen Zwangscharakter um Flexibilität zu erhalten und zu fördern. (2/4)



Gruppe: Erreichung benachteiligter Zielgruppen

„Gift“	„Gegengift“
Gesetzliche Vorgaben	Evaluierte Neuregelung der Zugangsvoraussetzungen (5/4)
	Lockerung der gesetzlichen Vorgaben, ohne Qualitätsverlust (7/1)
	Vielleicht bringt der NQR Lösungen? (0/0)
mangelnde Anerkennung ausländischer Abschlüsse	Zugang zur BRP für ausländische Abschlüsse ermöglichen (ohne dass damit gleich die Berufsberechtigung einhergeht) (9/1)
Kursgebühren	Förderung optimieren (z.B. AMS-Förderung,...) (0/5)
Schon unter den jetzigen TN gibt es viele mit Sprachdefiziten (D und E)	mehr Sprachförderung, nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern schon im (vor)schulischen Bereich (7/0)
Die BRP hat eine straffe Standardstruktur (4 Fächer in 2 Jahren) mit einer bestimmten Mindeststundenzahl	Es sollte mehr Wahlmöglichkeiten geben, d.h. flexible Kursstrukturen, das darf aber nicht mehr kosten (3/4)

„Gift“	„Gegengift“
Zusatzangebote werden kaum angenommen, weil sie Zeit, Energie und Geld kosten	Wiederholungssemester günstiger anbieten (Kostenfrage) (0/10)
flexible Kursstrukturen schwer durchführbar, weil TrainerInnen nicht ausreichend verfügbar (nur in Kurszeiten anwesend)	Anstellungen, Honorare erhöhen (2/5)
Betreuungsintensive Schule versus selbstständige Erwachsenenbildung	Betreuungsstrukturen aufbauen ⇒ entsprechend Personal und finanzielle Mittel nötig (1/0)
Zielgruppen sind nicht klar definiert und charakterisiert bzw. sind Definitionen/Charakteristik veraltet (z.B. MigrantInnen)	Zielgruppen müssen neu definiert werden (6/0)



Diskussionsplitter

Die Ergebnisse der Bewertung der einzelnen Lösungen wurden abschließend im Plenum diskutiert:

- **Kompetenzorientierte Prüfung** (viele Innovativitätspunkte): die Prüfungsschulen sind derzeit nicht dazu verpflichtet, die Prüfung am Vorbereitungskurs zu orientieren;
 - **BRP als lästiger Zwischenschritt**: Obwohl die Motivationsarbeit sehr viele Punkte zur Praxistauglichkeit erhalten hat, wurde in der Diskussion die Machbarkeit trotz hoher Wünschbarkeit angezweifelt; Dennoch: JedeR Lehrende sollte die Einstellung vermitteln, dass BRP ein Schritt nach vorne ist.
 - **Erarbeitung klarer Konzepte für Kompetenzorientierung** (viele Innovationspunkte, keine Praxistauglichkeit): Literatur zur Kompetenzthematik ist häufig „alter Wein in neuen Schläuchen“, es gibt auch kein einheitliches Verständnis von Kompetenz und Kompetenzorientierung; es gibt keine auf den Punkt gebrachte Didaktik, keine Lehrunterlagen; ein erster Schritt wär, geeignete Lehrunterlagen bereitzustellen;
 - Kritik der **Standardisierung**, diese steht im Widerspruch zu individueller Förderung;
 - **Neudefinition von Zielgruppen** (viele Innovativitätspunkte): „MigrantInnen“ als Zielgruppe hat sich verändert; wer definiert Zielgruppen um?; Unterfütterung durch sozialwissenschaftliche Forschung und breiter Diskurs nötig;
 - Mehr und frühere **Sprachförderung** (viele Innovativitätspunkte): es gibt hier ohnehin schon erste Ansätze;
 - **Anstellungen** der Lehrenden bzw. **hauptamtliche Lehrende** (viele Innovativitäts- und Praxispunkte): würden mithelfen, einige Probleme zu lösen (z.B. Verfügbarkeit bzw. Flexibilität des Kurses, Verpflichtung zur Weiterbildung etc.); derzeit sind aber viele Punkte (Gehaltseinstufung, Urlaub, Leistungen außerhalb der Lehre,...) noch nicht geklärt bzw. nicht zur Zufriedenheit der Betroffenen, sodass häufig weder die Lehrenden, noch die Träger eine Anstellung wünschen, obwohl alle die Sinnhaftigkeit sehen;
 - **Kleine Gruppengrößen**: sind v.a. im Sprachunterricht wichtig, damit alle TN ausreichend zum Reden kommen; ist aber auch eine Personalfrage, weil derzeit die Nachfrage nach SprachenlehrerInnen an den Schulen wieder höher ist, stehen weniger für die Erwachsenenbildung zur Verfügung;
 - Auch wenn im einzelnen **Betreuungsstrukturen** (kaum Punkte) aufgebaut werden sollen, sollte darauf geachtet werden, dass die Erwachsenenbildung nicht „verschult“ wird. Ein gewisses Maß an Selbstinitiative sollte vorausgesetzt werden können. Zuviel Betreuung spricht Selbstständigkeit ab, Betreuungsstrukturen sollen in Balance mit Nachfrage danach stehen; hilfreich ist, wenn alle Kurse im selben Gebäude sind, da kann noch eher eine gewisse Infrastruktur aufgebaut werden.
- Es gibt immer den Bedarf nach einer gewissen Verfügbarkeit der Lehrenden, für

Feedback, Fragen, Rücksprache, v.a. auch bei Projektarbeiten, aber Sprechstunden und informelle Kontakte sind in der EB kaum machbar.

- **Fortbildung der Lehrenden** (kaum Punkte): Speziell für BRP gibt es nicht viele Angebote, KursleiterInnen arbeiten hauptberuflich in Schulen und können sich nicht einfach für einen Kurs freistellen lassen bzw. sind die Kurszeiten zu denselben Zeiten, wo sie selbst an der BRP unterrichten; eine Verpflichtung zur Fortbildung ist nur bei Anstellung der KursleiterInnen möglich;
- Hohe Praxistauglichkeit: BRP Lehrende zulassen, die kein Lehramt vorweisen können, aber reichlich Erfahrung im EB-Bereich und ein **WBA**-Zertifikat.

AutorInnen: Mario Steiner, Gabriele Pessl und Elfriede Wagner

Titel: ESF Beschäftigung | Österreich 2007 – 2013 | Bereich Erwachsenenbildung | Zwischenbericht 2012. Evaluierung im Auftrag des BMUKK

© 2013 Institute for Advanced Studies (IHS),

Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • <http://www.ihs.ac.at>

Herausgegeben von | Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung
Erwachsenenbildung II/5
A – 1014 Minoritenplatz 5

Umschlaggestaltung | Karin Klier, tür3))) DESIGN, www.tuer3.com

Herstellung | Digitales Druckzentrum des BMUKK
